ESCUELA GLOBAL

Leonardo Alfonso Sánchez Vanegas

Teoría del Aprendizaje Transformador

Para personas jóvenes y adultas afectadas por la violencia causada por el conflicto armado





Leonardo Alfonso Sánchez Vanegas

Comunicador Social y Especialista en Educación Cultura y Política, de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD (Colombia), Máster en Comunicación Política y Empresarial, de la Universidad LA SALLE (España), Magíster en Educación Versión Internacional, de la Universidad Arturo Prat (Chile), aspirante a Doctorado en Educación, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – UPEL (Venezuela). Educador, Trabajador e Investigador Social y Educativo, Proyectista, Planificador Territorial, Guionista y Productor de Cine y Televisión. Autor titular de los derechos patrimoniales y director de la operación del Modelo Educativo Flexible Escuela Global, con enfoque basado en competencias, para la educación básica y media de personas jóvenes y adultas víctimas de la violencia causada por el conflicto armado en Colombia; Formulador y ejecutor del proyecto académico para la consolidación de la Emisora UNIMINUTO Radio Tolima 870 AM; Formulador y líder de la implementación del proceso de formación profesional en Comunicación Social de personas privadas de la libertad y guardianes custodios del Complejo Penitenciario y Carcelario de Ibagué (COIBA); Diseñador, planificador y líder de la implementación y formulación de la Política pública de participación ciudadana para el apoyo e intercambio social, económico y cultural de la población migrante en el departamento del Tolima 2023-2043; coautor del, libro *Lecciones de Libertad*: *Una experiencia de educación superior para la resocialización*; coautor del capítulo de libro *Educación superior en prisión*: *Derribando muros y llenando la cárcel de color*; Coordinación General de la Preproducción, Producción y Postproducción del Largometraje CLAVE DE AMOR.

Teoría del Aprendizaje Transformador

Para personas jóvenes y adultas afectadas por la violencia causada por el conflicto armado

Leonardo Alfonso Sánchez Vanegas

Sánchez Vanegas, Leonardo Alfonso
Teoría del aprendizaje transformador : para personas jóvenes y adultas afectadas por la violencia causada por el conflicto armado / Leonardo Alfonso Sánchez Vanegas. - 1a ed - Bahía Blanca : Ediciones nuestrAmérica desde Abajo de Argentina, 2024.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-631-90693-1-0

1. Ciencias de la Educación. I. Título.
CDD 371.908

Imagen de la cubierta: Leonardo Alfonso Sánchez Vanegas. 2016 en el municipio de Uribia del Departamento de La Guajira (Colombia).
Logo MEF Escuela Global: Leonardo Alfonso Sánchez Vanegas.

Revisión por pares

Este libro contó con la revisión de:

Jessica Visotsky: Doctora en Historia. Postdoctora en Ciencias Humanas y Sociales. https://orcid.org/0000-0001-7943-5258

José Javier Capera: Doctor en Ciencias Sociales y Políticas. Maestro en Sociología Política. Maestro en Ciencias de la Educación. https://orcid.org/0000-0003-1823-2814



Se ha realizado un depósito electrónico en Zenodo:
https://doi.org/10.5281/zenodo.13763780



Esta publicación es el resultado de la investigación del proyecto "Teoría del Aprendizaje TRANSFORMADOR, Para personas jóvenes y adultas afectadas por la Violencia causada por el conflicto armado", que constituye la propuesta de la estrategia pedagógica Modelo Educativo Flexible Escuela Global, con enfoque basado en competencias, orientado a la educación básica y media de personas jóvenes y adultas víctimas de la violencia causada por el conflicto armado en Colombia, financiado por la Corporación Gaia Aqua, para el fortalecimiento de la Investigación educativa en beneficio de las poblaciones más vulnerables de la República de Colombia y de América Latina.

Teoría del Aprendizaje Transformador



Agradecimientos

Al Padre Universal, el Uno Invisible e imperecedero que es, sobre todo; a Bárbelo, el Espíritu Santo, el primer poder y la gloria; y al Cristo, el primer, eterno y verdadero Vástago; que nos han guiado, dado paciencia, humildad, fortaleza, persistencia y el conocimiento suficiente para soportar los momentos difíciles que resultó sacar adelante la presente propuesta de educación para personas jóvenes y adultas en un país como la República de Colombia.

A mi familia, doña Aleyda Cruz Vargas, por su apoyo, oraciones y buena voluntad; a mis hijos Carlos Sebastián Sánchez Cruz, por ser la columna y cimiento que ayudó a sostener y desarrollar el presente trabajo y terminó formándose educador como lo somos todos en nuestra familia, y Juan Pablo Sánchez Cruz, por representar el cariño, la esperanza y los sueños de una mejor vida y un futuro respetable, y por formarse también como nuestro otro educador; a mis nueras Diana Alejandra y Nicoll Tatiana por acompañar y apoyar desinteresadamente a mis hijos; y a mis adorados nietos Luciana y Martín por ser mi inspiración, mi amor y mi vida.

A Sandra Liliana Trillos Pérez por creer, apoyar y amar esta propuesta educativa y por estar siempre presente y por aportarnos lo que estuvo en sus manos.

A las personas jóvenes y adultas víctimas de la violencia causada por el conflicto armado de Colombia de los municipios de Jamundí, Yumbo y Buenaventura del departamento del Valle del Cauca, de la ciudad de Florencia del departamento del Caquetá, y del municipio de Uribia en el departamento de La Guajira, formadas mediante la modalidad de educación para adultos, en el nivel de educación básica y media, en los años 2015 y 2016.

A los docentes, directivos docentes y funcionarios administrativos y operativos de estos municipios y ciudades que creyeron en nuestra propuesta pedagógica para personas jóvenes y adultas, con enfoque basado en competencias, que nos ayudaron a hacerla realidad.

A mis profesores y colegas que me formaron desde el pregrado, que me apoyaron para hacerme educador y, especialmente, a aquellos que me ayudaron a cargar el peso que ha costado construir esta propuesta de educación para las personas más vulnerables de nuestra nación.

El autor.


ESCUELA
ESCUELA
GLOBAL

Tabla de contenidos

Prólogo

En las páginas que siguen, los lectores se adentrarán en un viaje transformador y vocacional propio de las ciencias pedagógicas, guiado por la pluma incansable y la visión humanista, proactiva y futurista del Maestro colombiano Leonardo Alfonso Sánchez Vanegas. Este libro no es solo un tratado académico e investigativo; es un faro de esperanza, un mapa a modo de cartografía critica de los modelos educativos para navegar las turbulentas aguas de la inequidad educativa en Colombia y, por extensión, en América Latina. Es el fruto maduro de una vida dedicada a tender puentes donde otros solo ven abismos, a iluminar senderos donde la oscuridad parecía impenetrable.

El Maestro Leonardo no es solo un académico de brillante trayectoria; es un alquimista social que ha sabido transmutar las dificultades y adversidades en el oro del conocimiento y la esperanza por construir otros mundos pedagógicos y posibles en el ámbito de educar desde los sectores sociales más desfavorecidos de la sociedad Latinoamericana. Desde las aulas universitarias hasta los confines de las celdas carcelarias, desde las ondas de radio hasta las políticas públicas en las regiones de Colombia, su labor ha sido siempre la misma: educar, comunicar, transformar. Y es precisamente esta

trayectoria multifacética la que ha dado vida al ***Modelo*** ***Educativo Flexible Escuela Global***, una propuesta revolucionaria que busca re-imaginar la educación para aquellos a quienes el sistema tradicional ha dejado atrás.

En cada página de esta obra se puede sentir el latido de una pasión inextinguible por la justicia social y la dignidad humana que puede ser superado por medio del ambiente educativo. El Modelo Educativo Flexible Escuela Global, no es un mero constructo teórico; es el destilado de años de experiencia en el terreno, de incontables horas escuchando las voces de aquellos a quienes la sociedad ha silenciado donde la polarización política y el poder de las mafias es una realidad que ha socavado las injusticias de una Colombia que apuesta a la construcción de paz desde los escenarios educativos. Es una respuesta audaz y necesaria a las consecuencias educativas del conflicto armado en Colombia, un conflicto que ha dejado cicatrices profundas en el tejido social del país.

Al leer este libro propio de una investigación y trayectoria de vida, uno no puede evitar imaginarse a Leonardo recorriendo los pasillos del Complejo Penitenciario de Ibagué, conversando con internos y guardias por igual, sembrando semillas de cambio en tierra árida. O quizás en una remota aldea rural, diseñando estrategias educativas para jóvenes y adultos cuyas vidas han sido

marcadas por la violencia y el desplazamiento. Es en estos contextos desafiantes donde el Modelo Educativo Flexible Escuela Global cobra vida, ofreciendo una segunda oportunidad a quienes la vida pareció negársela.

Este no es un texto frío y distante. Entre líneas se puede percibir el aroma del café colombiano, el murmullo de voces diversas en las aulas improvisadas, el crepitar de ideas nuevas naciendo en mentes ávidas de conocimiento. Leonardo ha vertido aquí no solo su vasta experiencia académica, sino también su corazón de comunicador social y su alma de cineasta. Y es precisamente esta amalgama de perspectivas lo que hace que el Modelo Educativo Flexible Escuela Global sea tan innovador.

El modelo parte de una premisa fundamental: la educación no puede ser un molde rígido al que las personas deben adaptarse, sino un traje a medida que se ajusta a las necesidades, experiencias y contextos de cada aprendiz. Aquí es donde radica la «flexibilidad» del modelo, una flexibilidad que no es sinónimo de laxitud, sino de adaptabilidad y pertinencia.

Uno de los pilares del Modelo Educativo Flexible Escuela Global es su enfoque basado en competencias. Lejos de ser una mera transmisión de conocimientos, el modelo busca desarrollar habilidades y capacidades que

permitan a los estudiantes no solo comprender el mundo, sino transformarlo. Se trata de una educación que va más allá de las aulas, que se entrelaza con la vida cotidiana y las realidades sociales de los educandos.

Otro aspecto crucial del modelo es su reconocimiento de los saberes previos de los estudiantes. En lugar de tratar a los jóvenes y adultos como recipientes vacíos que deben ser llenados de conocimiento, el Modelo Educativo Flexible Escuela Global los ve como portadores de experiencias valiosas, de conocimientos arraigados en sus culturas y comunidades. Este enfoque no solo dignifica a los estudiantes, sino que también enriquece el proceso educativo, creando un diálogo genuino entre el conocimiento académico y el saber popular.

El libro también aborda uno de los desafíos más apremiantes de la educación en Colombia: cómo llevar una educación de calidad a las zonas rurales y marginadas. El Modelo Educativo Flexible Escuela Global no se contenta con replicar las estrategias urbanas en contextos rurales, sino que propone un replanteamiento radical de cómo se concibe y se imparte la educación en estos entornos. Desde metodologías de enseñanza adaptadas a los ciclos agrícolas hasta la incorporación de saberes ancestrales, el modelo demuestra que la educación rural puede ser tan rica y diversa como los paisajes que la acogen.

Querido lector, prepárate para un viaje que te llevará desde las teorías pedagógicas más vanguardistas hasta las realidades más crudas de la Colombia profunda. Pero, sobre todo, prepárate para ser inspirado. Porque si algo destila este libro es la convicción inquebrantable de que la educación es la llave maestra que puede abrir todas las puertas, incluso aquellas que parecen selladas por el destino o la injusticia.

En un mundo cada vez más polarizado, la obra de Leonardo Alfonso Sánchez Vanegas y su Modelo Educativo Flexible Escuela Global nos recuerdan que la verdadera revolución comienza en el aula, que la verdadera libertad nace del conocimiento, y que incluso en los lugares más sombríos, la luz del aprendizaje puede encender la chispa de la esperanza.

Este libro no es solo una propuesta educativa; es un llamado a la acción. Nos desafía a repensar nuestras concepciones sobre la educación, a cuestionar las estructuras que perpetúan la inequidad, y a imaginar un futuro donde el derecho a aprender no esté limitado por circunstancias geográficas, económicas o sociales.

El Modelo Educativo Flexible Escuela Global es, en esencia, un acto de fe en el potencial humano. Es una declaración audaz de que no importa cuán difíciles sean las circunstancias, cuán profundas sean las heridas del pasado, siempre hay un camino hacia adelante a través

de la educación. Y es este mensaje de esperanza, más que cualquier metodología o currículo, lo que hace de este libro una lectura esencial para educadores, políticos, y cualquiera que crea en el poder transformador del aprendizaje.

Bienvenidos a un manifiesto de esperanza, un testimonio de resiliencia, y, sobre todo, una invitación a ser parte del cambio que nuestro mundo tanto necesita. En las páginas que siguen, encontrarán no solo un modelo educativo, sino un sueño: el sueño de una Colombia, y un mundo, donde la educación sea verdaderamente el gran ecualizador, la fuerza que nos permita construir una sociedad más justa, más equitativa y más humana.

José Javier Capera
Doctor en Ciencias Sociales y Políticas
Ciudad de Panamá, Panamá
23 de agosto de 2024
https://orcid.org/0000-0003-1823-2814

Introducción

Inequidades en el régimen educativo colombiano manifestadas en baja cobertura, precaria calidad, ineficiencia y diferencias educativas en las áreas rurales y urbanas del país, diagnosticadas para construir el Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006, motivaron que el gobierno nacional propusiera una «revolución educativa», fijándose metas para la ampliación de cobertura universal y duradera en el tiempo; mejora continua de la calidad en la educación, generando estándares básicos para cada nivel educativo, formulando planes de modernización institucional, estableciendo competencias para preparar a los estudiantes para enfrentar su vida laboral y profesional; y diseñando instrumentos para hacer más eficiente el sector, impulsar el sistema de información educativo y modernizar los entes territoriales (Ministerio de Educación Nacional - MEN 2014, 4).

Respondiendo las necesidades de las poblaciones vulnerables en regiones donde el desplazamiento forzado, la violencia, la casi nula oferta de educación elemental, la extraedad y la baja autoestima de los estudiantes, condicionan la ampliación de cobertura educativa y las estrategias de calidad, el MEN ha certificado diferentes Modelos Educativos Flexibles (MEF),

algunos de los cuales orientados a la atención de poblaciones que tradicionalmente no ingresaban al sistema educativo formal y que, otrora debían conformarse con propuestas no formales de educación para el trabajo o con desempeñarse en labores y oficios que su condición de jóvenes o adultos les obligaba, para hacer parte del mercado laboral del país, cuando ya su edad no les daba para ingresar de nuevo al sistema educativo formal.

No obstante, particularmente en regiones rurales y suburbanas, las propuestas de educación básica y media para personas jóvenes y adultas por lo regular reproducen modalidades y metodologías de enseñanza definidas para educar los menores de edad que no solo desconocen las necesidades educativas de las personas en extraedad, no tienen en cuenta los entornos en que estas conviven, ni la urgencia de producir excedentes económicos para sostener a sus familias y adquirir las competencias necesarias para apoyar o liderar sus comunidades, que les motiva a volver a las aulas, pero también afectan el aprovechamiento de los aprendizajes.

Teniendo en cuenta que una de las mayores problemáticas que la violencia ha causado a las comunidades afectadas por el conflicto armado en Colombia, corresponde a la dificultad de acceder y

permanecer en el sistema educativo nacional evidenciada en su limitada eficiencia y calidad, su precaria cobertura y una profunda desigualdad en escenarios urbano marginales y en zonas rurales dispersas, la propuesta del Modelo Educativo Flexible Escuela Global está dirigida a esta población compuesta de más de 8 millones de colombianos que han padecido las penurias de un conflicto armado que ya dura más de 60 años en el país.

Con este fin se diseñaron y desarrollaron dos estudios sobre las «Consecuencias del conflicto armado que afectan la educación en Colombia» y para formular un «Modelo educativo sustentado en teorías pedagógicas pertinentes para formar personas jóvenes y adultas víctimas de la violencia en Colombia», que posibilitaron conocer las necesidades educativas de las poblaciones afectadas por la violencia ocasionada por una guerra desarrollada sobre todo en los campos y las montañas de la nación, y las teorías educativas más adecuadas para la formulación del Modelo Educativo Flexible Escuela Global orientado a la formación básica y media de personas jóvenes y adultas afectadas por las consecuencias del conflicto armado en el país y para comunidades que por su nivel de vulnerabilidad carecen de necesidades formativas similares.

El primer estudio se apoyó en referentes teóricos como los de Castiblanco (2020), que trata sobre la incidencia del conflicto armado colombiano sobre la educación colombiana; Galvis (2021), que refiere el impacto causado por el fenómeno del desplazamiento forzado en el ingreso y continuidad en el sistema educativo a las personas ubicadas en zonas rurales y suburbanas del país; Román *et al.* (2021), que argumentan sobre las concepciones de lo alterno y lo diverso de los jóvenes estudiantes víctimas del conflicto armado en Colombia; y Yepes y Giraldo (2023), que describen las representaciones simbólicas expresadas en los discursos de los estudiantes que han sido afectados por la violencia que el conflicto armado desencadena.

Así mismo, para la segunda investigación se tuvieron en cuenta los aportes de Matienzo (2020) que analiza la evolución de la teoría del aprendizaje significativo y manera de aplicarse en la educación en Latinoamérica, Gómez *et al.* (2020), que determina las características del profesor guía, el estudiante o aprendiz y los procesos psicológicos superiores potencializados mediante la aplicación de la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP); Pin *et al.* (2019), que reflexionan sobre cómo potenciar el aprendizaje del estudiante adulto a través de la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP); y Gildemeister (2020), que examina cómo se forma el

pensamiento crítico desde la educación primaria a partir de una experiencia de este nivel educativo en la ciudad de Piura (Perú).

Como antecedentes de las consecuencias del conflicto armado en la educación, se consultó a Martínez (2021, 4), que describe el temor y la angustia que embargan a las poblaciones que sufren las consecuencias de un conflicto armado; el de Martín *et al*. (2022), que relacionan la educación rural colombiana con las necesidades educativas de comunidades campesinas; y el *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo* de la UNESCO (2011), respecto de las causas del abandono de sus tierras por las personas y la afectación al sector educativo como principales secuelas de las conflagraciones, que destruyen «*tanto la infraestructura del sistema escolar, como los anhelos y ambiciones de toda una generación de niños*» (UNESCO 2011, 149).

La construcción del MEF se fundamentó en documentos como el Decreto 3011, que estableció normas para la educación para adultos en Colombia; los «*Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*», MEN (2005), los «*Estándares Básicos de Competencias, Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*», MEN (2006a); los «*Modelos educativos flexibles, una propuesta innovadora de educación para la diversidad de las*

poblaciones», MEN (2011); el «*Portafolio de Modelos Educativos*», MEN (2014), la *"Relación Modelo-Grado*», MEN (2014); el «*Plan Nacional Decenal de Educación 2017-2026, Camino hacia la calidad y la equidad*», MEN (2016); los «*Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas*»: MEN (2017); el Plan Nacional de Desarrollo 2023-2026 «*Colombia, potencia mundial de la vida*»; y la Reforma a la ley estatutaria de la educación, propuesta al Congreso de la república por el gobierno nacional desde 2023.

El propósito general de la investigación consistió en identificar, mediante un estudio interpretativo, con enfoque mixto, a través del método fenomenológico-hermenéutico, las consecuencias del conflicto armado en la educación que impiden terminar su educación básica y media a las personas víctimas de la violencia, reconociendo la incidencia que el conflicto armado ha tenido en la educación elemental en el país, determinando el impacto generado por el desplazamiento forzado en el acceso al derecho y servicio educativo en zonas rurales y suburbanas, definiendo la situación histórica y actual de la escuela colombiana en el desarrollo del conflicto armado, y describiendo las narrativas de los estudiantes afectados por la violencia derivada del conflicto armado en Colombia.

A partir del paradigma interpretativo, con enfoque mixto, se realizó una investigación empírica explicativa, aplicando el método de la teoría fundamentada, mediante la cual se definieron las teorías pedagógicas pertinentes para diseñar un modelo educativo flexible para educar personas jóvenes y adultas víctimas de la violencia en Colombia, que no terminaron su educación básica y media a su edad escolar, determinando necesidades educativas de las personas jóvenes y adultas víctimas del conflicto armado en Colombia que les ha impedido terminar su bachillerato, para identificar las teorías pedagógicas apropiadas para suplir esas necesidades educativas, y describir la pertinencia de las teorías pedagógicas que sustenten un modelo educativo flexible dirigido a la formación básica y media de personas jóvenes y adultas víctimas de la violencia en Colombia.

De acuerdo con ello, la presente propuesta de educación flexible para personas jóvenes y adultas expone su proceso educativo en cinco capítulos, empezando por el Capítulo 1 en el que, además de plantear la necesidad a satisfacer, se delimita la población objetivo de la estrategia pedagógica con enfoque basado en competencias para la educación básica y media de que trata su proceso formativo y se establecen los objetivos y propósitos del modelo educativo flexible. En el Capítulo 2

se justifica la propuesta mediante el establecimiento de los antecedentes teóricos, prácticos, históricos y jurídicos de la educación para personas en extraedad educativa en Colombia.

En el Capítulo 3, se refiere el marco teórico en el cual se refieren los estudios, referentes y teorías pedagógicas que orientan el Modelo Educativo Flexible Escuela Global, así como un marco conceptual en el que se describen conceptos de algunas categorías que sustentan la propuesta educativa para personas en extraedad. En el Capítulo 4, se establece la metodología de desarrollo de la estrategia pedagógica del MEF, que incluye el currículo, la estrategia metodológica, los actores involucrados en el proceso educativo propuesto, los procedimientos y metodologías de enseñanza, los recursos necesarios para la realización de la acción educativa y la modalidad de evaluación del Modelo Educativo Flexible Escuela Global.

En el Capítulo 5, establece el Plan Operativo de Actividades del MEF determinando las fases del procedimiento formativo en los entes, que incluye el comité de supervisión del proceso, la promoción y difusión del proceso, la inscripción y matrícula de los estudiantes, la articulación del modelo educativo flexible con los PEI de las instituciones educativas, la vinculación y ejecución de la función docente en el proceso, la

conformación de los grupos de clase, la definición de la estructura operativa del MEF, la ejecución del procedimiento de enseñanza y aprendizaje, la implementación de los programas transversales, la implementación de los programas vocacionales, los informes académicos, la clausura de los ciclos lectivos, el seguimiento a la operación del MEF y el acompañamiento a los actores encargados de su ejecución.

1. Justificación

Como los estudios realizados para generar la presente propuesta de educación flexible para personas en extraedad educativa, además de delimitar su población objetivo y las necesidades educativas de esta, determinaron las teorías pedagógicas adecuadas de las que se formuló el modelo educativo pertinente para educar personas jóvenes y adultas que no terminaron su bachillerato por su condición de vulnerabilidad causada por situaciones como la pobreza extrema, por afectaciones derivadas de la violencia causada a través de más de 60 años de conflicto armado en Colombia, por la casi nula oferta de cupos para el acceso al nivel de formación para adultos, por la limitada calidad de la formación impartida por las instituciones educativas en zonas rurales y suburbanas, por su condición en extraedad y por la baja autoestima que les genera no poder dar continuidad normal a su proceso formativo.

La pertinencia de estas investigaciones radicó en la condición de flexibilidad que requiere este tipo de estrategias pedagógicas para atender personas en extraedad ubicadas en zonas rurales dispersas y urbano marginales, puesto que de acuerdo con el MEN (2014, 4), los MEF incorporan estrategias escolarizadas y semiescolarizadas, procesos convencionales y no

convencionales de aprendizaje y metodologías flexibles; condición que responde a lo dispuesto por el mismo MEN (2016, 61-2), en sus lineamientos específicos del Octavo Desafío Estratégico de dar prioridad al desarrollo de la población rural a partir de la educación propuesta en el *Plan Nacional Decenal de Educación 2017-2026* exhortando a fortalecer, reglamentar y apoyar MEF que atiendan las necesidades y problemáticas de estas personas.

De ahí que la razón principal para el desarrollo de las investigaciones en las que se fundamentó la presente estrategia educativa, parta de la necesidad socioeconómica de las poblaciones vulnerables y más de las que han sido afectadas por la violencia originada en el conflicto armado que, habiendo perdido la oportunidad de ingresar y permanecer en el sistema al educativo nacional en su edad escolar, se encuentran en condición de extraedad, muchos de ellos en su adultez sin terminar la educación media o al menos haber contado con formación laboral que les permitiera ingresar la dinámica socioeconómica de su región o llegar a ser los líderes que las diferentes regiones del país necesitan, necesidad que el Plan Nacional Decenal de Educación 2017-2026 reseña que debe satisfacerse a través de la construcción e implementación de:

> Proyectos curriculares flexibles, articulados en los distintos niveles y modalidades educativas, orientados a la formación para la vida de ciudadanos que puedan desenvolverse de manera crítica, creativa, responsable y autónoma en los desafíos que se plantean en los ámbitos local, nacional y global, y que brinde elementos para la convivencia, la inclusión, el desarrollo productivo, el cuidado del ambiente y la construcción de la paz. (MEN 2016, 43-4)

En este sentido, es importante señalar que, desde fines del siglo XX, la participación de diferentes ciencias y disciplinas en el estudio del fenómeno educativo las constituye en canales epistémicos para configurar teorías educativas (Ortiz 2020, 90), que quienes investigamos educación no podemos ignorar para hacer nuestros aportes a la teoría educativa, integrándolas a nuestras prácticas pedagógicas habituales y al modelo pedagógico de nuestra institución educativa. En este sentido es relevante la propuesta que Zuluaga (2005), mencionado por Ortiz (2020, 91), hace sustentado en la obra de Foucault, en que insta a los maestros tengamos presentes los conceptos de práctica pedagógica y saber pedagógico en nuestras reflexiones sobre las bases epistemológicas del modelo educativo de la organización educativa.

En la práctica, si según Flórez (2005), desde diferentes ciencias o disciplinas, toda teoría pedagógica intenta responder las peguntas ¿Qué ser humano se desea

formar? ¿Qué experiencias desarrollan al ser humano? ¿Quién dirige el proceso formativo? ¿Qué técnicas y métodos utilizar?, que solo la pedagogía puede descifrar en forma general, integral y transdisciplinar, para crear MEF; las prácticas educativas y los elementos del saber pedagógico que los maestros usan en diversos contextos (Zuluaga 1987), incluyendo modelos pedagógicos teóricos y prácticos, precisan del saber pedagógico (Zuluaga, 2005) que son las opiniones, normas, percepciones y conceptos sobre la educación, las instituciones educativas, la enseñanza, el profesor, el aprendizaje, y la formación del estudiante (Ortiz 2020, 91-2).

De allí que la metodología propuesta para formular el Modelo Educativo Flexible Escuela Global, pertinente para la educación básica y media de personas jóvenes y adultas afectadas por la violencia derivada del conflicto armado en Colombia, deba partir de una investigación educativa que: delimite la población objetivo a atender; establecer sus necesidades educativas desde las afectaciones educativas que el conflicto armado, la escasa cobertura educativa, la precariedad de la calidad del servicio educativo nacional, y su baja autoestima les han generado; explorar e identificar las teorías, prácticas y saberes pedagógicos más adecuados para satisfacer las necesidades educativas halladas; para finalmente

definir la pertinencia de las teorías pedagógicas precisadas para el objeto del estudio.

1.1 Antecedentes

Antes de 1997 en Colombia era normal que un alto porcentaje de ciudadanos no accediera a la educación básica y media porque sus padres o familias no consideraban que el estudio fuera de valor para su desarrollo, en especial para las mujeres consideradas objetos de reproducción o que por estar destinadas al sostenimiento de los hogares de entonces, no requerían mayor educación que la que les impartían sus madres en sus entornos familiares para las labores domésticas, la crianza de los hijos y la alimentación de la familia; como también era costumbre tanto en las comunidades campesinas, indígenas y afrodescendientes que los hijos mayores de 12 años asumieran el sostenimiento de la familia apoyando a sus padres en las labores del campo porque «*¿para qué estudiar, para arar la tierra o criar los animales domésticos?*».

El advenimiento de la modernización del país y el padecimiento de un largo conflicto armado desde el siglo XIX, generan una larga estela de violencia, desplazamiento de campesinos a los pueblos, concentración fuerza aboral no calificada en las zonas

urbanas y demanda de educación para la preparación para la vida en la ciudad, porque pese al subdesarrollo, en forma lenta, pero inminente el país ingresó a la economía postmoderna mundial siendo cada vez más necesario el alcance de saberes y competencias para el desempeño en un mundo cada vez más globalizado.

> Un tema central a enfrentar fue el del éxodo masivo de pobladores (según la Red de solidaridad social, entre 1995-2002, 1.079.080 colombianos fueron desterrados por la violencia, 2.500.000 para otros organismos no gubernamentales). En su mayoría, el desplazamiento ocurre en las zonas rurales; de ellos, un 42 por ciento era población infantil. Este fenómeno los obliga a abandonar tierras, colegios y cotidianidad. Así, en muchos de estos casos, los niños dejan de estudiar alrededor de 2 o 3 años y al regresar a las aulas, están en edad avanzada para el grado o nivel educativo que cursan. (Ministerio de Educación Nacional 2004)

La educación para adultos en Colombia, no se dio como respuesta inmediata a la emisión del decreto 3011 de 1997, puesto que para establecerla con su sistema de Ciclos Lectivos Especiales Integrados, en cada uno de los cuales se desarrollan las áreas obligatorias del equivalente a dos grados de la básica durante 40 semanas, de 20 horas de trabajo cada una (800 horas en total), mientras la media se desarrolla en dos ciclos, cada uno de 22 semanas, de 20 horas de trabajo cada una (220 por cada ciclo); se requirió un proceso de investigación, que

generó una propuesta de educación para las comunidades que tradicionalmente no estudiaban.

> En el año 2000, la nación a través del MEN acuerda llevar a cabo el Programa de Educación Rural (PER), el cual sería implementado en tres fases distintas y con una duración de 3 a 4 años cada una… diseñado con base en una estructura flexible que permitiera evaluar los resultados alcanzados al final de cada fase e incorporar las lecciones aprendidas en la preparación y ejecución de las subsiguientes. El precario estado en el que se encontraba la educación rural, entonces, fue una de las motivaciones primordiales que llevó a la suscripción del acuerdo. Entre los problemas que enfrentaba el sector educativo a finales de los noventa se encontraban la poca cobertura y no equitativa para la población rural dispersa; baja calidad de la educación; debilidad institucional y de gobierno local y la falta de una estrategia de educación media técnica enfocada a ese sector. (MEN 2006c, 2)

Esta experiencia permitió diagnosticar, desde la praxis y con datos reales, la verdadera situación en que se encontraba la educación rural en ese entonces, situación que se ha venido atendiendo disminuyendo evidentemente la brecha existente entre esta educación y la impartida en las zonas urbanas. No obstante, en un país con amplias extensiones de tierra alejadas del apoyo del Estado, aún persiste el abandono de las políticas estatales que deberían llegar primero a estos sectores, motivo por el cual se requieren nuevas

propuestas que apoyen y complementen la normatividad existente, puesto que el aislamiento, las distancias en zonas rurales y la falta de educación de los padres de familia aún persisten, pese a haberse diagnosticado como las principales causales de la ausencia de cobertura en estas regiones.

> La baja cobertura de alumnos en estas regiones se encontraba generalmente asociada al aislamiento geográfico y posiblemente, al alto porcentaje de trabajo infantil influenciado por la necesidad de las familias de aumentar sus ingresos. Adicionalmente, el bajo nivel educativo de los padres unido a las altas tasas de repetición se traducía en mayor riesgo de deserción de los estudiantes en estas zonas. (MEN 2006c, 3)

La educación para personas en extraedad educativa es creada en Colombia respondiendo al «*principio básico de derechos humanos de que un Estado democrático debe proveer educación de calidad a sus habitantes…»;* en un esfuerzo del MEN por ofrecer a los colombianos una moderna prestación del servicio, beneficiando primero a los menos favorecidos, dentro de la «*línea de una Revolución Educativa*», transformando el sistema en magnitud y pertinencia, llegando a los niños con una educación que respondiera a sus necesidades educativas y a sus expectativas de vida, contando el MEN desde 2003 con la Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales, «*asegurando que poblaciones rurales, etnias, iletrados, niños con necesidades especiales y*

capacidades excepcionales, desplazados y desmovilizados del conflicto armado, con mayores niveles de vulnerabilidad, tengan su propio espacio de creación y desarrollo a través de las políticas educativas» (MEN 2004).

Así, se fijaron metas del 100 % en educación básica, obligando a detallar más el trabajo a realizar, porque no solo se trataba de restricciones generales de oferta en zonas pobladas, sino que era necesario contrarrestar la deserción escolar en sus diversos factores, identificando los que causan mayor deserción para adoptar medidas que evitaran al sistema perder niños, niñas y jóvenes antes de que culminaran sus estudios.

El objetivo primordial consistió en establecer estrategias para garantizar una educación incluyente durante toda la vida para los menores de edad, requiriendo para ello mayores esfuerzos técnicos y económicos para atender la población por fuera del sistema de educación formal generalmente en condiciones de vulnerabilidad, encontrando como una de las más eficaces estrategias la intensificación de la ejecución de Modelos Educativos Flexibles (MEF), enfatizando en la calidad del servicio y la permanencia del estudiante, proporcionándoles los elementos necesarios para su retención en todos los niveles educativos, «*con prelación en la población escolar de extrema vulnerabilidad, en las regiones con*

mayores inequidades de desarrollo económico y zonas de alta dispersión».

Entre 2002 y 2006, el MEN asignó la ejecución de MEF a la Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales, entregándola desde 2007 a la Subdirección de Permanencia de la Dirección de Cobertura y Equidad, entidad que desde sus funciones genera estrategias para posibilitar la continuidad de los educandos en su educación, cuya mayor estrategia es la aplicación de estrategias pedagógicas flexibles que se constituyen hoy en el objeto de esta excelente práctica. En el documento «*Los Modelos Educativos Flexibles, una propuesta innovadora de la educación para la diversidad de poblaciones*», el MEN (2006b, 5-6), señala:

> Los MEF son estrategias escolarizadas, semi-escolarizadas y no escolarizadas, que tienen explícitos principios epistemológicos, psicológicos, metodológicos y pedagógicos, que apoyan y orientan a las instituciones educativas en la aplicación de los aportes (…) como el aprendizaje significativo, cognitivo, humanismo, constructivismo, … Con procesos de gestión y administración, que garantizan su articulación con el Proyecto Educativo Institucional PEI de las instituciones educativas de educación preescolar, básica y media… formación a docentes, directivos docentes y funcionarios de las secretarías de educación y visitas de seguimiento y acompañamiento a los establecimientos educativos donde se implementan tanto en zonas rurales como urbanas.

Corresponder con las perspectivas, las cosmovisiones, necesidades y costumbres de cada una de estas poblaciones precisa de la consolidación de un sistema descentralizado, autónomo y coherente entre sus niveles, así como de modelos pedagógicos flexibles y pertinentes, con el fin de impulsar la calidad de vida de las personas que por diferentes motivos no ingresaron o no pudieron mantenerse en la educación formal, para posibilitar su acceso a la vida social, política y económica del país y potenciar su desarrollo individual y colectivo, razones suficientes para que:

> Los procesos de alfabetización, en la actualidad, van más allá de la adquisición de las habilidades de lectoescritura y se extienden a la capacidad para interpretar el mundo y la propia vida, y al desarrollo de competencias básicas para desenvolverse efectivamente en la cotidianidad. Adicionalmente, se busca promover la adquisición de habilidades para la transformación de las condiciones de vida, y la minimización de las condiciones de exclusión. (MEN 2014)

Por eso la educación para personas en extraedad, desde una visión que reconoce el sentido común como forma de conocimiento válido para el desempeño del individuo en sus contextos particulares, tiene en cuenta que en cada entorno se requiere de una experiencia particular que responda a lo que le es significativo a la persona o colectivo social para su subsistencia y el logro de un desarrollo sostenible. Por ello, debe mantenerse

contextualizada y en conexión con procesos formativos para la paz, la convivencia, el emprendimiento, el trabajo y el desarrollo humano orientados a fortalecer a la persona como líder en su comunidad y como motor de cambio social (MEN 2014).

Por consiguiente se considera que, por tratarse de una de las necesidades más sentidas de las poblaciones menos favorecidas del país y por todos los esfuerzos que en diversos sentidos ha hecho el MEN en su afán por revolucionar la educación colombiana y, partiendo de que es imperativo cerrar la brecha existente entre la población que aún no termina su educación básica y media por las diferentes dificultades para su acceso a ella y las que sí, es importante incorporar a los modelos educativos flexibles ya existentes y avalados, una propuesta novedosa con enfoque por competencias que interprete lo que la autoridad educativa del país ha establecido a través de los Referentes de Calidad de la educación nacional, buscando principalmente el cambio de actitud en la forma en que los docentes entienden y ejecutan el acto educativo, orientado a revolucionar el viejo modelo conductista pasando a un sistema educativo constructivista que asegure mejores modalidades y métodos de aprendizaje en nuestros educandos.

1.2 Marco jurídico de la educación de jóvenes y adultos en Colombia

1.2.1 Referentes legales internacionales

Tabla 1. Referentes legales internacionales

Referentes legales	Alcances
Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales (diciembre de 1966).	Establece que, sin importar la situación socioeconómica de los estados, estos deben garantizar los derechos a las personas más vulnerables, incluyendo la educación al menor costo posible.
Convención americana de derechos humanos de San José – Costa Rica (1969).	Acuerdo interamericano para el reconocimiento y protección integral de los derechos humanos de las personas, sin distinción de género, credo, raza, lengua u otra categoría.
Convención contra todas las formas de discriminación a la mujer (1979)	Además de reconocer la discriminación a las mujeres en todos los niveles sociales, fomenta la protección de sus derechos como agente de paz e igualdad.
Protocolo de derechos económicos, sociales y culturales de San Salvador (1988).	Derecho a la educación en todos los niveles de todas las personas, para desarrollar su personalidad, dignidad, respeto a los derechos humanos, las libertades, la paz y la justicia. (artículo 13)
Convenio No. 169 de la OIT, sobre los pueblos indígenas y tribales en los países independientes (1989).	Reconoce la protección de los derechos de los pueblos indígenas contra la discriminación y opresión que enfrentan en sus países por sus diversas maneras de expresar sus culturas. La educación debe posibilitar su inclusión para ser pertinente según sus intereses, valores, saberes y expectativas.

Referentes legales	Alcances
Convención de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad (2007)	Trabaja en el derecho de las personas con alguna discapacidad a ingresar al servicio educativo en todo nivel y modalidad, sin importar su edad y sin que su condición de discapacidad sea motivo de exclusión.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2017).

1.2.2 Referentes legales nacionales

Tabla 2. Referentes legales nacionales

Referentes legales nacionales	
Constitución Política de Colombia de 1991	Considera la educación, derecho fundamental de la persona y servicio público con función social, y establece la erradicación del analfabetismo y su garantía a personas con necesidades educativas especiales o con capacidades excepcionales, como los deberes singulares del Estado. (artículos 67 y 68)
Ley 21 de 1991	Ratifica el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).
Ley de derechos de la población afrocolombiana como grupo étnico (No. 70 de 1993)	Dispone que el MEN debe formular y ejecutar una política etnoeducativa para comunidades negras, creado una comisión pedagógica que asesore esa política con líderes de esas comunidades. (artículo 42)
Ley General de Educación (No. 115 de 1994)	Establece modalidades de atención educativa a las poblaciones, definiendo la educación para adultos y sus objetivos, la validación de conocimientos, prácticas y experiencias sin cursar los grados de escolaridad; establece programas semipresenciales para adultos y

Referentes legales nacionales	
	fomenta programas de educación no formal (hoy educación para el trabajo y el desarrollo humano). (Título III)
Ley 715 de 2001	Define: 1) Profundizar la descentralización concediendo el manejo de su educación a municipios con más de 100.000 habitantes; 2) Asigna recursos a los entes territoriales según la cantidad de estudiantes matriculados; 3) Señala nuevas funciones a rectores y directores; y 4) Determina responsabilidades de la Nación y los ET, posibilitando delegar funciones entre entidades e instituciones educativas.
Ley de víctimas y restitución de tierras (1448 de 2011)	Determina la atención educativa de personas víctimas del conflicto armado (campesinos, líderes sociales, defensores de derechos humanos, personas con discapacidad, etc.), con enfoque diferencial.
Ley 1618 de 2013	Para acompañamiento y seguimiento del MEN para que los ET apliquen estrategias de acceso y permanencia educativa con calidad a personas con discapacidad, de toda edad, incluyendo metas para reducir su analfabetismo.
Decreto 804 de 1995	Norma la atención educativa a grupos étnicos, con criterios concertados para nombrar docentes en comunidades negras y desarrollo de la infraestructura.
Decreto 2249 de 1995	Conforma la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras a nivel nacional y en los departamentos con la que debe concertarse la etnoeducación.
Decreto 1122 de 1998	Expiden normas para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todas las I. E. del país.
Decreto 3011 de 1997	Crea y reglamenta la educación para adultos en Colombia.

Referentes legales nacionales	
Decreto 3323 de 2005	Reglamenta el proceso de selección por concurso para etnoeducadores afrocolombianos y raizales para la carrera docente.
Decreto 140 de 2006	Garantiza que el concurso para ingreso de etnoeducadores sea con participación de la "Comisión Pedagógica de Comunidades Negras".
Decreto 2046 de 2007	Crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas, desarrollando el artículo 13 del Decreto 1397 de 1996.
Decreto 408 de 2011	Ordena el acceso y permanencia de la población víctima del conflicto, a través de medidas como la exención de costos académicos en las instituciones educativas oficiales, la entrega de útiles escolares o uniformes, la contratación del servicio de transporte y priorizar la alfabetización de esta población.
Decreto 1075 de 2015. Decreto Único Reglamentario del Sector Educación.	Incorpora en su estructura los contenidos del Decreto 3011 de 1997, en su capítulo 5, sección 3, Educación para adultos.
Decreto 1421 de 2017	Reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en todas sus edades, en el marco de la educación inclusiva.
Directiva ministerial 14 de 2004	Orienta la administración del Programa Nacional de Alfabetización y educación de adultos, institucionalizando los referentes nacionales de calidad, la destinación de docentes y financiación del servicio en las IE que lo ofrecen.
Circular del Ministerio de Educación Nacional, No. 007 de 2008	Define la financiación, capacitación, seguimiento, dotación de materiales y pago de docentes con recursos del Sistema General de

Referentes legales nacionales	
	Participaciones (SGP) cuando se atiende la población en extraedad, contratando modelos educativos flexibles, precisando estrategias para dar continuidad a los estudiantes en los CLEI 1, 2, 3, 4, 5 y 6 definidos en el artículo 21 del Decreto 1075 de 2015.
Jurisprudencia	
Sentencia T-428 de 2012	Reconoce aplicar principios de progresividad y prohibición de regresividad para garantizar el derecho a la educación de jóvenes y adultos, señalando que cualquier medida estatal regresiva en el servicio educativo es inconstitucional.
Sentencia T – 546 de 2013	Determina que el sistema de educación para jóvenes y adultos debe cumplir criterios de adaptabilidad y pertinencia según condiciones socioeconómicas de los beneficiarios, haciendo efectivo el goce del derecho fundamental.
Sentencia T – 755 de 2015	Dispone que, ante circunstancias excepcionales y especiales como la maternidad adolescente, se puede permitir a jóvenes menores de edad el acceso al servicio de educación para personas en extraedad escolar.
Sentencia T - 592 de 2015	Dispone la no restricción del derecho a la educación por razones sociales, económicas o culturales, para lo que el sistema educativo flexibilizará su funcionamiento con garantizando el acceso y permanencia en el mismo.
Sentencia T – 008 de 2016	Confirma el componente de adaptabilidad que debe caracterizar al sistema de educación dirigido a jóvenes y adultos.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2017).

1.2.3 Planes nacionales 2002 – 2024

Tabla 3. Planes nacionales 2002 – 2024

Planes	Resumen contenido
Plan Sectorial de Educación 2002- 2006	«La Revolución Educativa», con ampliación al 92 % de cobertura, creando 1,5 millones de cupos, priorizando la atención de población más vulnerable.
Plan Sectorial de Educación 2006- 2010	«La Revolución Educativa», aumentando oportunidades de acceso y permanencia en la educación hasta el nivel medio, para disminuir la extraedad.
Plan Sectorial de Educación 2010 – 2014	Educación de Calidad, el Camino a la Prosperidad, implementando un esquema de servicio educativo que brindara una respuesta integral a la diversidad, ofreciera condiciones de calidad y asegurara la transparencia en el uso de los recursos.
Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018	«Todos por un nuevo país». Priorizó un territorio libre de analfabetismo en 2018, para hacer de Colombia el país mejor educado de América Latina en 2025, planteando líneas estratégicas como «Colombia Libre de Analfabetismo».
Plan Nacional Decenal de Educación 2006 - 2016	Definido como pacto social por el derecho a la educación, con el fin de servir de ruta y horizonte para el desarrollo educativo del país, de referente obligatorio de planeación para todos los gobiernos e instituciones educativas y de instrumento de movilización social y política en torno a la defensa de la educación.
Plan Nacional Decenal de Educación 2017 - 2026	Definido como un pacto social en la medida en que su formulación y ejecución comprometa a todos los agentes responsables de la educación, representados en el Estado, la sociedad y la familia.

Planes	Resumen contenido
Plan Nacional de Desarrollo 2023-2026	«Colombia potencia mundial de la vida». Reivindica la justicia social, poniendo en marcha desde los territorios transformaciones del sector educativo para promover la equidad territorial y garantizar el derecho a una educación de calidad para todos.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2017).

2. Planteamiento de la necesidad a satisfacer

2.1 Descripción de la necesidad

Desde 1948 la Organización de las Naciones Unidas (ONU) incluyó la educación en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, como derecho al que toda persona debe acceder obligatoriamente, para desarrollar su personalidad, respetar las libertades y los derechos y favorecer el entendimiento, la aceptación, y hermandad entre los países, las comunidades étnicas y religiosas, y sostener la paz; (art. 26). Sin embargo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2011, 15), señaló que en 2015 no se lograrían todos los objetivos de Educación para Todos, por el deber de los países afectados por conflictos armados de actuar con prontitud y determinación para alcanzar sus objetivos pese a enfrentar esta problemática.

Siguiendo lo dispuesto por la ONU en 1983 sobre desarrollo sostenible, en septiembre de 2015, los 193 estados miembros apoyados por las organizaciones no gubernamentales (ONG) adscritas, propusieron los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), para concretar las categorías social, económica y ambiental del desarrollo y «*poner fin a la*

pobreza, proteger el planeta y garantizar que en 2030 todos disfrutemos de paz y prosperidad» (ONU 2015, 15-31); definiendo, en cuanto al derecho a la educación, que el aprendizaje debe abarcar desde la primera infancia hasta la educación para adultos, privilegiar la adquisición de competencias laborales, contemplar la formación para la ciudadanía y garantizar resultados de calidad en el aprendizaje durante toda su existencia (UNESCO 2017, 4).

En este sentido, la ONU (2020) sostuvo que el compromiso adquirido por la comunidad internacional, a través del ODS 4, de «*garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*» es el criterio más destacable de la Agenda 2030 de patrocinar la educación básica a todos sus ciudadanos, como paso trascendental hacia la reducción de la pobreza y el sostenimiento ambiental con base en el reconocimiento de los derechos fundamentales, la diversidad, la equidad, la inclusión y la no discriminación, satisfaciendo las necesidades de los más vulnerables, según el principio de «Educación para Todos» (ONU 2020, 5), de que el desarrollo económico sustentable depende cada vez más del desarrollo de políticas de educación e inserción al mercado laboral de las comunidades marginales.

En Colombia, a consecuencia de problemas ineficiencia, mala calidad y escasa cobertura, halladas en el servicio educativo, con inequidad educativa entre los sectores

urbanos y rurales, en 2006 el gobierno nacional propuso una «revolución educativa», con metas de ampliación de cobertura a largo plazo para cubrir todo el país; mejorar de la calidad educativa con estándares mínimos a todo nivel ofertando estrategias pedagógicas por competencias que permitan al estudiante enfrentar los retos de la sociedad del conocimiento; incorporar nuevas tecnologías a la educación para asegurar la eficiencia académica; fortalecer el sistema informativo y modernizar los entes territoriales (Ministerio de Educación Nacional 2014, 4).

Atendiendo las necesidades de las poblaciones vulnerables en zonas del país en que la violencia, el desplazamiento forzado, las escasas posibilidades de educarse, la situación de extraedad educativa y el bajo autorreconocimiento de los educandos, imposibilitan la ampliación de cupos educativos y de estrategias de calidad educativa (MEN 2014), el MEN certificó algunos modelos educativos para atender comunidades tradicionalmente no cubiertas por el servicio educativo formal que solo accedían a propuestas no formales de validación, educación para el trabajo u ocuparse en oficios que su condición en extraedad les permitía para participar en la dinámica productiva de su región, estando imposibilitados para reingresar al nivel educativo correspondiente.

Desde diferentes énfasis, los modelos educativos flexibles para personas jóvenes y adultas, han ofertado educación formal a comunidades vulnerables desde que el decreto 3011 de 1997 reglamentó en Colombia la educación para adultos estableciendo normas para ofrecer la educación a esta población, creando los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI), complementándola con la generación de leyes como la 1014 del 2006 que promueve el emprendimiento, la ley 1064 del 2006 que apoya y fortalece la formación para el trabajo y el desarrollo humano, y el decreto 2888 de 2007 que reglamentó la constitución, implementación y desarrollo de establecimientos que ofrezcan educación para el trabajo y el desarrollo humano.

Sin embargo, per se, los modelos educativos flexibles para personas jóvenes y adultas, no garantizan el acceso de todas las comunidades desfavorecidas a la educación formal, pues aún existen obstáculos sociales, económicos, políticos y administrativos, que impiden que personas en vulnerabilidad institucional, de salud, cultural, ambiental o de entorno, como las más de 8 millones de víctimas del conflicto armado, accedan al servicio educativo que presta el Estado mediante los entes territoriales y los organismos descentralizados, máxime en sectores deprimidos de áreas rurales y suburbanas, donde la oferta educativa, la planta

profesoral y la infraestructura resultan insuficientes para atender todas las personas en extraedad que no terminaron sus estudios.

2.2 Delimitación de la población objetivo

Teniendo en cuenta que la vulnerabilidad multidimensional que viven muchas comunidades del país que se encuentran en pobreza extrema, como las afectadas por el conflicto armado interno, desde el 2005 el MEN contempla en sus «Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables», los criterios que debe tomar como base institucional, legal y teórica toda propuesta educativa orientada a beneficiar poblaciones afectadas por las acciones y consecuencias generadas por más de sesenta años de conflicto armado que, además de las víctimas directas e indirectas de este fenómeno social, incluye a toda persona que por la razón y de la manera que sea haya resultado afectada por esta realidad en Colombia.

Y que según el *Noveno informe de seguimiento a la ley de víctimas y restitución de tierras* (2021-2022), citado por Mejía *et al.* (2023), en 2022 en Colombia había 9.423.138 víctimas de conflicto armado, de las cuales 8.362.000 (el

89 %) fueron desplazadas forzosamente de sus regiones, motivo por el cual muchas de estas personas, hoy jóvenes y adultas, no terminaron su educación básica y media en su edad escolar y que, haciendo parte de la población vulnerable del país, en cumplimiento de la Resolución 2200 de 2018, para la superación de su condición de vulnerabilidad, el Estado debe garantizarles ocho derechos fundamentales incluido el de la educación, a través del acceso y permanencia en el sistema educativo, es imperativo el desarrollo de acciones que le permita a la población víctima de la violencia terminar su educación formal.

De acuerdo con lo anterior, el objeto del Modelo Educativo Flexible Escuela Global consiste en ofertar una educación adecuada, restauradora y con calidad que permita superar sus necesidades educativas a las personas en extraedad escolar víctimas de la violencia originada en el conflicto armado en Colombia y a otras comunidades vulnerables afectadas por fenómenos sociales derivados de esa violencia, cumpliendo lo dispuesto en el artículo 67 de la Constitución Política de 1991, respecto de la obligatoriedad de garantizar derecho fundamental y el servicio educativo a todos los colombianos en concordancia con el ODS 4 que propone una «Educación para todos», con el cual el país se ha comprometido buscando que los colombianos menos favorecidos

accedan y permanezcan en una propuesta educativa que les transforme positivamente sus vidas.

Con base en que la Ley 1448 (2011), considera víctimas a las personas que … «*Hayan sufrido daño por hechos ocurridos a partir del 1º de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a … Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno*» (artículo 3), que en Colombia existen otras poblaciones con diferente grado de vulnerabilidad y que a estas poblaciones pertenecen las personas en extraedad escolar que adelantan su educación básica y media en procesos formativos de este nivel, es a esas poblaciones a las que se dirige la presente propuesta, motivo por el cual la investigación orientada a conocer las consecuencias para la educación del conflicto armado consultó a un universo considerable de personas pertenecientes a esta población afectada por la violencia que no pudo terminar su educación básica y media en su edad escolar.

2.2.1 Procedimiento mediante el cual se delimitó la población objetivo

El estudio se enmarcó en el paradigma interpretativo para comprender la conducta humana en un contexto formativo en que, como afirman Villegas *et al.* (2021) citando a Myers (2008, 39), el investigador debe interpretar los elementos del estudio desde lo empírico y lo experimental; con enfoque mixto porque mientras el investigador interactuaba con la experiencia en campo, analizó la información aportada por los sujetos, recogiendo, y procesando en el mismo estudio datos cuantitativos y cualitativos (Hernández *et al.* 2014, 70); de tipo empírico-explicativo, por tratarse de una experiencia sensorial en que el investigador interactuó directamente con los sujetos, desde lo que percibían sus sentidos en las mismas aulas como ambientes no controlados (Arias 2019, 3).

La investigación se desarrolló bajo el método fenomenológico-hermenéutico que, de acuerdo con Fuster (2019, 204), requiere conocer las vivencias de los sujetos por medio de sus relatos, sus historias y sus anécdotas que permiten «*comprender la naturaleza de la dinámica del contexto e incluso transformarla*», por la necesidad de conocer las consecuencias del conflicto armado que vive el país desde el siglo pasado que afectan a la educación, en especial la de personas en

extraedad educativa, como la pobreza estructural originada en el precario nivel educativo de una población que en su edad escolar no pudo terminar su bachillerato, teniendo que enfrentar el desplazamiento forzado como máxima expresión de una guerra interna que involucró a grupos armados de diverso origen, obstaculizando su acceso al sistema educativo nacional.

El escenario de la investigación lo conformaron 120 personas jóvenes y adultas pertenecientes a población afrodescendiente del municipio de Yumbo y Jamundí (Valle del Cauca), indígena de Uribia (La Guajira), y sin vinculación étnica de Ibagué (Tolima), formadas en modalidad de adultos, concretando los casos de doce (12) informantes clave que, cumpliendo las pautas determinadas por el investigador aportaron datos clave para su interpretación, para establecer las conclusiones de la investigación (Martínez 2006), según postulados del muestreo intencionado, eligiendo el investigador los casos más representativos, analizando y seleccionando casos adicionales para confirmar o no los resultados iniciales, escogiendo luego casos homogéneos y heterogéneos que probaron los límites y alcances de esos resultados (Hernández *et al*. 2014).

El universo o población intervenido por el estudio fue finito porque además de conocer su tamaño, sus elementos constitutivos se podían delimitar y cuantificar, y porque

como define Bastis Consultores (2021) correspondió a aquel cuyo «número de unidades de información es definido y limitado»; y heterogénea, porque a pesar de estar constituida por tres (3) diferentes grupos de 40 estudiantes jóvenes y adultos de educación básica y media, cuyos miembros no reflejaron las mismas características en todos los casos, según las categorías estudiadas (Arias *et al*. 2016, 203), la población o universo focalizado fue suficiente para el estudio.

La información cualitativa se recogió para conocer la incidencia del conflicto armado sobre la primaria y secundaria, el impacto del desplazamiento forzado en el ingreso al servicio educativo en áreas rurales y suburbanas y delimitar la situación histórica y actual de la escuela colombiana durante el conflicto armado, a través de la revisión literaria que contextualizó el interés por el tema estudiado (Meza *et al*. 2020, 154), la observación participante porque el investigador observó tres grupos de sujetos a los que no pertenecía sin alterar su comportamiento (Universidad de Iowa), y entrevistas semiestructuradas o en profundidad que Elhami (2022), citando a Duranti (2007, 1), dice que «se parecen más a conversaciones naturales que a cuestionarios escritos», pero que deben ser planificadas previamente a través de un guion temático, diario o bitácora de la entrevista.

La información cuantitativa se acopió aplicando encuestas a los ciento veinte (120) estudiantes que integraron el universo, que favorecieron la recolección de datos cuantitativos sobre una variedad de características de los sujetos (Lombardini 2019, 1), como su perfil, información socioeconómica, saberes previos, el tiempo transcurrido desde su último proceso formativo, sus competencias académicas, su motivación hacia el aprendizaje, el emprendimiento, sus proyectos de vida, sus conocimientos sobre producción agropecuaria y medio ambiente, habilidades y aptitudes para uso de tecnologías e informática, la comprensión lectora, la redacción y la expresión oral; el manejo del tiempo, los recursos y los espacios, su disposición para seguir instrucciones y sus opiniones sobre las dificultades que han afrontado para adelantar su formación académica.

Los datos cuantitativos se registraron en bruto para analizarlos, procesarlos y compararlos aplicando cálculos matemáticos o estadísticos utilizando el software SPSS generando un modelo que estableció la influencia de algunas categorías de los constructos hallados en la información aportada por la población, según la técnica de mínimos cuadrados parciales (PLS), explorando las relaciones entre las diferentes categorías de respuesta de donde se obtuvo el modelo partiendo de un determinado número de diferentes explicaciones y un

reducido número de datos no experimentales (Madrigal *et al.*, 2012). Los «datos procesados» se organizaron en tablas de Excel rotuladas, para que cualquier lector u observador pueda interpretar los resultados obtenidos, de los que emergieron algunas conclusiones del estudio.

El análisis y proceso de la información cualitativa se desarrolló a través de una matriz de categorización, herramienta estándar de evaluación de modelos estadísticos en que se organizaron las variables del modelo arrojado en categorías, estableciendo si el valor de predicción coincidía con su valor real, en un procedimiento que Balcells (1994, 269), determina como «*reunir bajo un título genérico las unidades de análisis por sus características comunes*», sobre las que, citando a Berelson (1952, 266), el autor afirma que son las que determinan el acierto o el revés de la investigación.

Tabla 4. Matriz de categorización de los datos para establecer la población objetivo

Cód.	Abordaje de información de la realidad estudiada	Categorías Apriorísticas	Categorías Emergentes
INF001	**Interrogante 1:** ¿En su edad escolar, en qué municipio, de qué departamento y qué zona (rural, rural, dispersa, urbana o urbano-marginal) residía? **Informante clave 1: Estudiante** **Respuestas:** En mi edad escolar residía en una zona rural dispersa. En mi edad escolar residía en una zona rural.	Mayor dificultad para adelantar la educación básica y media en las zonas rurales y rurales dispersas de Colombia.	Personas en edad escolar que residen en zonas rurales dispersas tienen más impedimentos para terminar su educación básica y media. (Cód. EST004, EST005, EST007, EST008, EST012)
INF002	**Informante clave 2: Estudiante** **Respuestas:** En mi edad escolar residía en una zona urbano-marginal. En mi edad escolar residía en una zona urbana.		Personas en edad escolar que residen en zonas rurales enfrentan dificultades para terminar su educación básica y media. (Cód. EST002, EST003, EST011)
INF003	**Informante clave 3: Estudiantes** **Respuestas:** En mi edad escolar residía en una zona urbano-marginal. En mi edad escolar residía en una zona urbana.		Personas en edad escolar que residen en zonas urbano-marginales afrontan algunos obstáculos para terminar su educación básica y media.

Cód.	Abordaje de información de la realidad estudiada	Categorías Apriorísticas	Categorías Emergentes
			(Cód.EST001, EST006, EST010)
INF004	**Informante clave 4: Estudiantes** **Respuestas:** En mi edad escolar residía en una zona urbano-marginal. En mi edad escolar residía en una zona urbana.		Personas en edad escolar que residen en zonas urbanas tienen menos problemas para terminar su educación básica y media. (Cód. EST009)

Fuente: Elaboración propia.

Luego se gestionó la matriz de triangulación, contrastación y teorización para confirmar la medición de categorías, minimizando dudas de su interpretación (Webb *et al*. 1996, citados por Forni y De Grande 2020, 165), meditando sistemática, ordenada y progresivamente sobre los hechos estudiados pasando de su apariencia exterior a sus causas reales, para finalmente adquirir una visión totalizadora de la realidad (Vargas y Bustillos 1997, citadas por Díaz y Peñalosa 2015, 256) y asegurar el control de calidad en el proceso investigativo, como garantía de la validez, credibilidad y rigor de los resultados alcanzados, que fueron comparados con el análisis que de la información recogida a los informantes clave se hizo por medio del software Atlas.Ti.

Tabla 5. Matriz de triangulación, contrastación y teorización para definir población objetivo

CATEGORÍAS	INFORMANTES			
	Informante 1	Informante 2	Informante 3	Informante 4
Mayor dificultad para educarse en áreas rurales y rurales dispersas.	Personas en edad escolar que residen en zonas rurales dispersas tienen más impedimentos para terminar su educación básica.	Personas en edad escolar que residen en zonas rurales enfrentan dificultades para terminar su educación básica.	Personas en edad escolar de zonas suburbanas afrontan algunos obstáculos para terminar su educación básica.	Personas en edad escolar de zonas urbanas tienen menos problemas para terminar su educación básica.
Observación participante	En la observación se constató que la mayoría de las personas en extraedad escolar que no pudieron terminar su educación básica y media son más proclives a la deserción escolar por su convicción de que el estudio en las zonas alejadas de los cascos urbanos es difícil de terminar y posiblemente no es tan significativa para quienes devengan sus ingresos de las labores del campo.			
Apoyo técnico	Existen diferencias de acceso a la educación elemental entre los estudiantes de hoy en edad escolar y los jóvenes y adultos que no terminaron su formación primaria y secundaria cimentada en la ausencia de cupos para la modalidad de adultos en las instituciones educativas y en la creencia de que la calidad de esta modalidad educativa es inferior a la regular, máxime en zonas rurales y rurales dispersas del país; imaginario que López (2006, 148), citado por Monroy *et al*. (2021, 81), corrobora afirmando que: «el sector rural arrastra un rezago evidente en materia educativa, lo cual incide sobre la calidad de vida y la economía rural», por cuanto, como afirman Martín *et al*.			

	(2022, 138), una de las dificultades para que los estudiantes campesinos no puedan contar con calidad en su educación, tiene que ver con la insuficiencia de la cantidad de cupos educativos en las áreas rurales, especialmente en preescolar y secundaria, aunque, por otra parte, agudizan la problemática las altas tasas de deserción.

Fuente: Elaboración propia.

Confirmando los tópicos centrales focalizados por la investigación, surgidos desde la definición de los objetivos, a través de la recolección de la información cualitativa llevando a cabo la revisión documental, las entrevistas estructuradas y la observación participante, se identificaron las categorías apriorísticas (objetivadoras), que se complementaron estableciendo las categorías emergentes (Cisterna 2005, 64), después de realizar las encuestas en cada uno de los grupos intervenidos.

A partir del procesamiento y análisis del diligenciamiento de los cuestionarios de diagnóstico y perfil de los estudiantes que conformaron el escenario, se definieron categorías relacionadas con la afectación experimentada por las víctimas de la violencia, que dificultaron su ingreso y continuidad en la educación primaria y secundaria en su edad escolar, de donde surgió el constructo «*acceso al sistema educativo*» de personas jóvenes y adultas de los municipios de Yumbo (Valle del Cauca), Uribia (La Guajira) e Ibagué (Tolima),

haciendo uso de la técnica de «*mínimos cuadrados parciales*» - PLS (Wold 1985; Esposito *et al.* 2010), como instrumento para modelar la estructura de relación entre categorías que facilitó la comprensión de la información cuantitativa.

Se fijó como categoría dependiente la «*Obstaculización del acceso a la educación básica por causa del desplazamiento forzado*» (R11), considerada entre los hallazgos del estudio, como la mayor afectación derivada del conflicto armado que impidió el acceso al sistema educativo a los estudiantes en extraedad encuestados (el 57,5 % estuvo de acuerdo), evidenciando la relevancia del desplazamiento forzado para imposibilitar el acceso y continuidad en el sistema educativo en zonas rurales dispersas o urbano-marginales a las que debieron migrar los estudiantes afectados por el conflicto armado desde su niñez. Como categorías independientes se tomaron los otros veintinueve ítems relacionados con el acceso al sistema educativo (tabla 6).

Tabla 6. Variables de caracterización de acceso al sistema educativo

Cód.	Descripción Categorías	Cant.	%
R1	Limitaciones de la I. E. para ofertar el servicio educativo por ubicación en zona rural dispersa.	2	1,67
R2	Limitaciones de la I. E. para ofertar el servicio educativo por ubicación en zona urbano-marginal.	1	0,83
R3	Barreras para prestar el servicio educativo por alojar tropas de FFAA en instalaciones de la I. E.	2	1,67
R4	Barreras para prestar servicio educativo por alojar grupos armados en instalaciones de la I. E.	1	0,83
R5	Dificultades de la I. E. para prestar el servicio por albergar personas víctimas de la violencia.	2	1,67
R6	Dificultades de la I. E. para prestar el servicio por ausencia o daño en los servicios públicos.	1	0,83
R7	Imposibilidad de la I. E. para prestar el servicio por daños locativos en sus instalaciones.	2	1,67
R8	Imposibilidad de la I. E. para prestar el servicio por daños locativos en sus instalaciones.	1	0,83
R9	Incapacidad de la I. E. para ofertar el servicio por ausencia de profesores debido a amenazas.	1	0,83
R10	Incapacidad de la I. E. para ofertar el servicio por ausencia de directivos debido a amenazas.	1	0,83
R11	Obstaculización del acceso a la educación básica por causa del desplazamiento forzado. **(Variable dependiente)**	**69**	**57,50**
R12	Obstaculización del acceso a la educación básica por causa de la pobreza extrema.	2	1,67
R13	Restricción para el desplazamiento a la institución educativa por enfrentamientos armados.	3	2,50
R14	Restricción para acercarse a la I. E. por presencia de grupos armados ilegales en la región.	1	0,83
R15	Impedimento para enviar los hijos a la I. E. por amenazas a los padres por grupos armados.	1	0,83

Cód.	Descripción Categorías	Cant.	%
R16	Imposibilidad para asistir al servicio educativo por reclutamiento forzado del estudiante.	1	0,83
R17	Problemas de acceso al servicio educativo por victimización de la madre cabeza de familia.	3	2,50
R18	Problemas de acceso a la educación por no contar con equipos para educación a distancia.	2	1,67
R19	Impedimento para acceder a la educación a distancia por falta de conectividad en la región.	3	2,50
R20	Impedimento para asistir a la I. E. por presencia de zonas sembradas de minas antipersona.	1	0,83
R21	Imposibilidad para menores de educarse por ser utilizados sexualmente por grupos armados.	1	0,83
R22	Imposibilidad para menores de acceder al servicio educativo por ingresar a grupos armados.	2	1,67
R23	Dificultades para menores de educarse por obligación de apoyar laboralmente a la familia.	4	3,33
R24	Dificultades legales para menores de educarse por vinculación a investigaciones judiciales.	4	3,33
R25	Obstáculos para asistir a las I. E. de menores de edad por causa de la violencia intrafamiliar.	2	1,67
R26	Obstáculos para asistir a las I. E. de los menores por estar vinculados a delincuencia juvenil.	1	0,83
R27	Limitaciones de acceso al servicio educativo por ausencia de I. E. en la región.	2	1,67
R28	Limitaciones de cupos educativos por motivos políticos o presiones de grupos armados.	2	1,67
R29	Prohibición de acceso a la educación por razones culturales, sociales o religiosas.	1	0,83
R30	Incapacidad de acceso al servicio educativo por condiciones de discapacidad física o mental.	1	0,83
	TOTAL	120	100 %

Fuente: Elaboración propia.

De este modo, los aspectos relacionados con el ingreso al servicio educativo se fundamentaron en categorías de relevancia para los estudiantes afectados por la violencia, entre los que el desplazamiento forzado constituyó el elemento más predominante, pues de acuerdo con los resultados de la encuesta aplicada a ciento veinte jóvenes y adultos estudiantes de primaria y secundaria de Yumbo, Uribia e Ibagué, este fenómeno social, fue la categoría más reiterada entre las razones para no haber terminado su educación primaria y secundaria en su edad escolar, siendo también la ruta de escape tomada por la mayoría de los sujetos para superar las diferentes afectaciones que les tocó padecer por causa del conflicto armado.

En este sentido se ha referido Romero (2012, 14) cuando, citando el Boletín Pútchipu n.º 1, (2001), manifiesta que los niños, niñas y adolescentes (NNA) son:

> Mucho más vulnerables en situaciones de conflicto armado por su susceptibilidad, entre otros, al reclutamiento, a sufrir accidentes con las minas antipersonales, a ser utilizados sexualmente por los actores armados, lo que trae como consecuencia soportar duras experiencias de vida, frenar su niñez y juventud abruptamente, abandonar la escuela, sufrir infecciones y enfermedades de transmisión sexual o embarazos, y, miles de ellos, ser desplazados forzosamente de sus lugares de vivienda.

La categoría dependiente (R11) identificó al desplazamiento forzado como principal obstáculo para que las personas en edad escolar ubicadas en zonas rurales y suburbanas de Colombia accedan al servicio educativo; efecto de múltiples violencias originadas en dinámicas ideológicas, sociales y económicas del pensamiento moderno-colonial, sobre el que Hernández (2017, 118-9), sobre la obligación de entender desde la educación el carácter estructural de la violencia que supone que el desplazamiento, aduce que es inherente a formas violentas propias del sistema capitalista, como el machismo, la discriminación racial y de género, la violencia política contra líderes sindicales, comunitarios y sociales, la inseguridad alimentaria y la precariedad laboral, entre otras; si se quieren establecer formas de hacer pedagogía resistentes y contra-hegemónicas.

Por otra parte, la información cualitativa se recogió a través de las entrevistas estructuradas realizadas a doce (12) informantes clave, que fueron escogidos de entre los estudiantes de los tres grupos de jóvenes y adultos que adelantaron su proceso de formación básica y media en los municipios de Yumbo (Valle del Cauca), Uribia (La Guajira) e Ibagué (Tolima), como aparece en la Tabla 7.

Tabla 7. Informantes clave de la investigación

Código	Funciones	Descripción
EST001	Estudiante de CLEI II del municipio de Yumbo y Jamundí (Valle del Cauca)	Hombre afrodescendiente, de 50 años de edad. Responsable, dinámico, colaborador e innovador. Desea terminar sus estudios para trabajar por su municipio.
EST002	Estudiante de CLEI IV del municipio de Yumbo y Jamundí (Valle del Cauca)	Hombre sin filiación étnica, de 73 años de edad. Serio, responsable, buen compañero, líder social. Resuelto a terminar su educación básica y media.
EST003	Estudiante de CLEI VI del municipio de Yumbo (Valle del Cauca)	Mujer mestiza, de 19 años de edad. Responsable, trabajadora, seria, creativa e innovadora. Desea terminar su educación básica y media para continuar sus estudios universitarios.
EST004	Estudiante de CLEI II del municipio de Yumbo y Jamundí (Valle del Cauca)	Mujer afrodescendiente, de 31 años de edad, Responsable, inspiradora, empática, carismática, empática y resolutiva. Desea terminar su educación básica y media para estudiar licenciatura y ser docente de niños.
EST005	Estudiante de CLEI III del municipio de Uribia (La Guajira)	Mujer indígena wayuu, de 20 años de edad. Dedicada, paciente, creativa e innovadora. Quiere terminar su educación básica y media para continuar su educación profesional para ser docente.
EST006	Estudiante de CLEI V del municipio de	Mujer indígena wayuu, de 45 años de edad, Responsable, mediadora, innovadora, carismática y empática. Desea terminar su

Código	Funciones	Descripción
	Uribia (La Guajira)	educación básica y media para estudiar medicina.
EST007	Estudiante de CLEI VI del municipio de Uribia (La Guajira)	Hombre indígena wayuu, de 42 años de edad. Responsable, serio, líder comunitario, dedicado y solidario, Desea terminar su educación básica y media para dedicarse a liderar el resguardo.
EST008	Estudiante de CLEI VI del municipio de Uribia (La Guajira)	Hombre mestizo, de 27 años de edad. Responsable, constante, creativo, buen compañero y dedicado. Desea terminar su bachillerato para dedicarse a trabajar y apoyar su familia.
EST009	Estudiante de CLEI II del municipio de Ibagué (Tolima)	Hombre mestizo, de 49 años de edad. Responsable, observador, cooperador, creativo e innovador. Desea terminar sus estudios de básica y media para seguir formándose como mecánico automotriz.
EST010	Estudiante de CLEI II del municipio de Ibagué (Tolima)	Hombre sin filiación étnica, de 38 años de edad. Responsable, serio, constante y dedicado. Desea terminar su educación para continuar su formación superior y trabajar por su familia.
EST011	Estudiante de CLEI IV del municipio de Ibagué (Tolima)	Hombre mestizo, de 40 años de edad. Serio, responsable, consistente, constante y automotivado, que quiere terminar su educación básica y media para continuar sus estudios superiores para salir en libertad a trabajar por el sostenimiento de la sociedad.
EST012	Estudiante de CLEI V del municipio de Ibagué (Tolima)	Mujer sin filiación étnica, 35 años de edad. Responsable, inspiradora, carismática, empática y resolutiva. Desea terminar su educación básica y media para seguir estudiando, hacerse profesional y tener su empresa propia.

Fuente: Elaboración propia.

El procesamiento de la información cualitativa recogida en las entrevistas hechas a los informantes clave se realizó cruzándola, contrastándola y corroborándola con la obtenida mediante la observación participante y la aportada por otros sujetos que integraron los procesos formativos objeto del estudio en diferentes lapsos de tiempo, diligenciando la matriz de categorización y la de contrastación, triangulación y teorización, cuyos resultados se confrontaron con los datos arrojados por los árboles relacionales resultantes del análisis hecho a estos datos, haciendo uso del software Atlas.Ti.

2.2.2 Delimitación de región, zona y vocación socioeconómica

Como ha afirmado Castiblanco (2020), existen diferencias para el ingreso al servicio educativo formal entre personas hoy en edad escolar y los jóvenes y adultos que no terminaron su bachillerato, cimentadas en la escasez de cupos para la modalidad de personas jóvenes y adultas en las instituciones educativas de las diferentes regiones del país y en la creencia de que la calidad de esta modalidad educativa es inferior a la regular, máxime en zonas rurales y rurales dispersas, lo cual es confirmado por López (2006, 148), citado por Monroy *et al*. (2021, 81), porque «*el sector rural arrastra un*

rezago evidente en materia educativa, que incide en la calidad de vida y la economía campesina».

Por ello, como argumentan Martín *et al*. (2022, 138), en concordancia con lo afirmado por Castiblanco (2020), una de las dificultades que más contribuye a que los estudiantes en extraedad no cuenten con una educación de calidad y apropiada para transformar sus vidas, se relaciona con la insuficiencia de cupos educativos en áreas rurales y suburbanas de Colombia, especialmente en los niveles básicos, aunque -por otra parte- esta problemática se agudiza por las altas tasas de deserción presentes en la educación rural por diferentes razones relacionadas con la violencia desencadenada la confrontación armada interna.

En las áreas rurales y rulares dispersas, pese a su importancia para el desarrollo socioeconómico del país, se evidencia una menor oferta educativa, puesto que el Estado parece no asignar la importancia suficiente al desarrollo de políticas públicas a partir de las necesidades del campesinado, agudizando la desatención estatal hacia la ruralidad y el enfoque nacional que mira con menor interés al campo, prestando mayor a atención a los centros urbanos e industriales, a pesar de que como señalan Martín *et al*. (2022, 135), que en Colombia siendo las zonas rurales más extensas que las urbanas, y a la vez menos habitadas que

estas, las prácticas agrícolas y pecuarias allí acostumbradas, las erigen en los principales motores del desarrollo económico del país.

Como se evidencia en el estudio, la educación rural no es ajena al desinterés del Estado, pues el deterioro y carencias de las escuelas del campo reflejan la poca importancia dada a la educación campesina, cuyos centro educativos, cuando existen, no cuentan con las condiciones elementales para garantizar una formación adecuada a las comunidades del campo, confirmando lo que refiere Castiblanco (2020, 18), en relación con que las zonas rurales y rurales dispersas adolecen de pocas instituciones educativas, y las que existen trabajan en precarias condiciones, con insuficiencia de docentes, directivos, locaciones, equipos de práctica, laboratorios, etc.

2.2.3 Tradición educativa y fenómenos sociales presentes en la zona

Los entes territoriales del país más afectados por la precariedad educativa y la ausencia de instalaciones adecuadas para la educación de sus poblaciones, que por lo general no cuentan con la orientación, capacidad o apoyo del Estado, de organizaciones no gubernamentales, de la sociedad o de cooperación

internacional que les proporcione un servicio educativo eficaz, pertinente y de calidad, que responda a las necesidades de su entorno y de su vocación socioeconómica (Galvis 2021), están compuestos por extensas zonas rurales y suburbanas proporcionalmente más pequeñas.

Al respecto, Martín *et al*. (2022, 144), citando al MEN (2018), afirma que el 80 % de las sedes rurales no tiene red de gas, el 70 % no cuenta con alcantarillado, el 50 % están afectados por altas pendientes, el 40 % no tiene acueducto, el 36 % no cumple con la relación de baterías sanitarias por estudiante, el 27 % de las sedes se inunda, el 21 % está afectado por problemas de energía, mientras el 13 % no cuenta con este servicio, ni con espacios especializados.

En las zonas rurales dispersas y urbano-marginales del país, fenómenos sociales presentes como el conflicto armado, el microtráfico, el consumo de sustancias psicoactivas y la violencia intrafamiliar, afectan a las personas en edad escolar que las habitan, dificultándoles terminar su educación básica y media, pues un ambiente familiar inseguro y hostil para los menores de edad, así como un territorio plagado de peligros para la integridad física y la salud de sus habitantes, afecta tanto su condición psico-afectiva, como su disposición de permanecer en el hogar y, por ende, en la escuela y

región; además la exposición constante de los estudiantes y sus familias a amenazas, al desplazamiento forzado, al asesinato de familiares y amigos, a hostigamientos, tomas armadas, reclutamiento forzado por grupos armados, etc., desencadena vulnerabilidades que afectan en diferentes formas la vida escolar y la familiar (Galvis 2021, 307).

2.2.4 Ingreso y finalización de la educación primaria y secundaria

Las repercusiones sociales, económicas y culturales de la violencia derivada de la confrontación armada en Colombia que deben ser mitigadas, plantean un desafío para el Estado como, según Román *et al*. (2021, 28), otros países afectados por un prolongado conflicto armado han debido enfrentar, puesto que uno de los aspectos en que más fallan los Estados es en la garantía del derecho a la educación, cuya imposibilidad de garantía plantea un rezago que prevalece en los países por muchas décadas.

Por este motivo es pertinente que el gobierno nacional genere un ambiente de sensibilidad respecto de la inclusión del entorno cultural en el que las personas en edad escolar (los NNA) viven, como argumenta Velsor *et al*. (2015, 19), en el sentido de que la necesidad de

entender y mitigar los desafíos a los que la violencia causada por el conflicto armado expone a la población a necesidades educativas puntuales que el estado pudiera resolver incorporando entre otros, programas flexibles que incluyan la perspectiva de los niños/as, jóvenes y adultos en relación con las consecuencias físicas y psicológicas de la exposición a la violencia.

La mayoría de las personas que no terminaron su educación básica y media en su edad escolar, residían en entornos hostiles principalmente en zonas rurales y rurales dispersas o suburbanas, caracterizadas como zonas de riesgo por la presencia del conflicto armado entre el Estado y los grupos ilegales, donde se ha dado una lucha constante por la tierra, influenciada por economías ilegales, dominadas desde los años 70 por el fenómeno del narcotráfico que afecta la dinámica sociopolítica, laboral y cultural de las regiones colombianas, así como las posibilidades de ingreso y continuidad de NNA en el sistema educativo y su rendimiento académico, trayendo a las aulas de clase de las escuelas la cultura de la violencia (Román *et al*. 2021, 32).

2.2.5 Obstáculos para terminar el bachillerato y para invertir en la educación

La causa más sobresaliente de la pobreza extrema en que en Colombia actualmente se encuentra al menos una tercera parte de los habitantes del territorio nacional, es el desplazamiento forzado, pues como afirma Castiblanco (2021, 298), citando a Forero (2017) la guerra desencadenó el desplazamiento de más de seis millones de campesinos con bajos niveles de escolaridad, desde zonas rurales, que debieron ocuparse en el trabajo informal, una miserable subsistencia y la falta de acceso a las instituciones educativas formales en zonas suburbanas.

La autora, citando el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) señala que el 8 % de las personas en condición de desplazamiento ingresan a la educación primaria en Colombia, mientras que a la secundaria accede el 5 %, en tanto que solo el 2 % adelanta su educación superior, con lo que solo el 15 % de las personas desplazadas por la violencia (unas 900 000 de aproximadamente 6 000 000 en total), acceden a la educación formal, evidenciando la grave condición de vulnerabilidad en que se encuentra este grupo poblacional en el país, prologando la pobreza generacional que mantiene latente el escalamiento del malestar social (Castiblanco 2021, 297).

Por ello, la mayoría de los países evitan el escalamiento de los conflictos armados, pues además de empobrecerlos económica y socialmente, truncan el acceso al saber de las futuras generaciones, puesto que, como afirma Martínez (2021) de los problemas que desencadena el desplazamiento forzado, el impacto en la educación es tal vez de los más devastadores, pues la incapacidad de reconocer que la educación puede avivar los sentimientos de injusticia entraña peligros como que algunas decisiones políticas desaten un conflicto violento, así como incapacidad económica generada por el despilfarro, que impide aprovechar las posibilidades de la educación de actuar como factor de paz (UNESCO 2011, 208).

2.2.6 Causas del conflicto armado y ventajas de la educación para superarlas

En contextos rurales y suburbanos en los que, según Yepes y Giraldo (2023, 20), las familias están dispersas, divididas o debilitadas debido al conflicto armado, la educación se vincula significativamente con la experiencia de compartir con los compañeros y los docentes, transformando los valores sociales, instaurando los principios de participación, democracia, cultura política y pluralismo, contribuyendo a recuperar las competencias ciudadanas a través de metodologías

flexibles, conectando los aprendizajes recibidos con la vida habitual de los aprendientes, y fortaleciendo la noción de la escuela como lugar de refugio y como espacio para la edificación de la paz.

Las personas que en su edad escolar no accedieron al sistema educativo o que no terminaron su educación básica y media buscan volver a empezar, retomar o terminar su formación con fines como formarse en conocimientos, habilidades, destrezas, valores, aptitudes y actitudes para desempeñarse más eficazmente en el mundo laboral, alcanzar el reconocimiento social que les permita acceder a empleos mejor remunerados, aportar más y mejor al sostenimiento de sus familias y sus comunidades, y asegurar la continuidad de su educación hasta culminar algún programa profesional.

Además de ser un derecho fundamental y un servicio de urgente aplicación, la educación legitima las voces de los estudiantes, develando experiencias importantes en sus procesos educativos que sirven de base para fortalecer las propuestas educativas en contextos escolares hostiles, posibilitando la conversación y el diseño de políticas educativas (Yepes y Giraldo 2023, 22), como aquellas que exploran experiencias de comunicación ciudadana empoderando a quienes se convierten en la voz, los ojos y los oídos de quienes no pueden poner en común sus ideas y aportes a sus conciudadanos.

2.2.7 Educación para el posconflicto

En un país tradicionalmente afectado por contiendas armadas de diferente índole como Colombia, la forma en que el Estado ha abordado la educación de sus ciudadanos resulta trascendental para construir una propuesta de formación de las generaciones que conformarán y sostendrán la sociedad del postconflicto.

Es claro, como relatan Díaz y Rojas (2018, 20), siguiendo a Cruz (2008), que a consecuencia de la tradición romántica independentista propia de lo que la visión conservadora impuso en el país, el primer discurso formador del ciudadano ideal, a cargo de la iglesia católica y de este sector político, evocó el recuerdo de las gestas heroicas de los próceres de la independencia y de quienes formaron la primera República de Colombia. «*Este modelo duró desde la independencia hasta el final de la República Conservadora en 1930*».

A partir del estallido de «la violencia» al final de República Liberal en 1948 los segmentos que constituyeron la prolongada confrontación armada en Colombia, que el informe «Basta Ya» del Centro Nacional de Memoria Histórica – CNMH (2013), establece: de 1958 a 1982, el tránsito de la violencia bipartidista a la violencia subversiva que coincide con la movilización social de los años 70; de 1982 a 1996, el predominio de actividades guerrilleras y la incorporación del narcotráfico y el

paramilitarismo en el conflicto armado, con un intervalo para la promulgación de la Constitución Política de 1991; de 1996 a 2005, el escalamiento del conflicto armado interno por el crecimiento de los grupos guerrilleros y los paramilitares, y la intervención militar del primer gobierno de Álvaro Uribe Vélez; y de 2005 a 2012, el predominio del control estatal con la introducción de reformas políticas y jurídicas; que según Cortés (2013, 19), citado por Díaz y Rojas (2018), definieron el ciudadano que se deseaba formar.

Con la adopción de un modelo de educación pública con marcada influencia de la iglesia católica, en los años 80 se cuestiona la normalización de una violencia cada vez más recrudecida por la participación de diversos actores armados que oscilaban entre las pugnas político-económicas entre derecha e izquierda, la búsqueda del predominio de la lucha subversiva contra el poder del Estado y el apoyo a este por los paramilitares y la pelea por el control criminal del territorio entre los carteles del narcotráfico y demás actores armados, desencadenando una crisis de valores que requirió el diseño de un proyecto educativo ético-político que mediara entre lo religioso y lo secular, que desde la Colonia había ostentado la iglesia (Díaz y Rojas 2018), generando el concepto de «*una educación tecnicista e instrumentalista, ineficiente, inadecuada e insuficiente*

para lo que requería el país» (Ramírez y Téllez 2006, citados por Díaz y Rojas 2018, 20).

De cualquier modo, como en diferentes partes del mundo afectadas por problemas sociales, se ha sostenido que la educación es la clave para superarlos, pues si para atender y solucionar problemas ambientales según Díaz y Rojas (2018), la ONU (1987) en su Informe Brundtland (Nuestro futuro común) recomendó a sus países miembros el fomento de la educación ambiental como medio esencial para su atención efectiva; y teniendo en cuenta que según Tedesco (1992), citado por (Díaz y Rojas, 2018, 15), algunos países asiáticos alcanzaron un desarrollo sostenible a través de la educación; para que los países en conflicto se sobrepongan a la guerra y el postconflicto «*se ha propuesto, igualmente, la educación como única forma para aclimatar la paz*», produciendo universalmente una literatura proclive a demostrarlo.

En este sentido, además de las miradas que favorecen el seguimiento a las experiencias de otros países que han superado las secuelas que los conflictos armados les han dejado a través de procesos educativos eficientes, luego de la firma del acuerdo de paz de 2016 entre el gobierno nacional y las autodenominadas Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia Ejército del Pueblo (FARC-EP) en La Habana (Cuba), es imperativo que el país reflexione sobre la manera en que la educación

ciudadana puede dar tratamiento a la nueva situación de postconflicto que el actual gobierno plantea para el nuevo país con su propuesta de Paz Total.

En este punto y, más allá del creciente interés de los investigadores y teóricos de la educación por proponer un modelo formativo con marcado énfasis en las competencias ciudadanas que forme a las generaciones que garantizarán la convivencia pacífica en el futuro de la nación, es importante resaltar que además del Plan Nacional Decenal de Educación 2017-2026, el MEN presentó al Congreso de la República en el mes de noviembre de 2023 el proyecto de reforma a la ley estatutaria de la educación que, alineado a lo dispuesto en el Plan Nacional de Desarrollo 2023-2026 *Colombia potencia mundial de la vida*, propone el cambio fundamental que el nuevo sistema educativo nacional deberá adoptar una vez se apruebe por el Congreso de la República, a cuya línea deberán ceñirse todas las futuras propuestas pedagógicas para el país.

2.3 Población objetivo

Como la población intervenida para realizar los estudios sobre las *Consecuencias del conflicto armado que afectan a la educación colombiana* y el *Modelo educativo sustentado en teorías pedagógicas pertinentes para formar personas jóvenes y adultas víctimas de la violencia en Colombia*, correspondió a integrantes de tres grupos de estudiantes que adelantaban su educación básica y media para adultos en los municipios de Yumbo y Jamundí (Valle del Cauca), Uribia (La Guajira) e Ibagué (Tolima) que, en su mayoría, pertenecían a poblaciones victimizadas por el conflicto armado colombiano, que no accedieron o no terminaron su bachillerato, la población definida para ser beneficiaria de la oferta formativa del Modelo Educativo Flexible Escuela Global, fue precisamente la que ha sido víctima de la violencia derivada del conflicto armado.

De acuerdo con lo establecido por la ley 1448 de 2011, son víctimas las personas que a partir del 1.º de enero de 1985, en forma particular o colectiva, hayan sido afectadas por infracciones al Derecho Internacional Humanitario o graves y explícitas violaciones a las normas internacionales sobre los Derechos Humanos, relacionadas con la confrontación armada interna (Art. 3).

Teniendo en cuenta los resultados de las dos investigaciones referidas, la población objetivo de la propuesta de educación básica y media por competencias del MEF Escuela Global, presenta ciertas características que las diferencias de la generalidad de poblaciones vulnerables que componen la población desfavorecida del país, así:

2.3.1 Características de la población objetivo

Las personas jóvenes y adultas que no pudieron terminar su educación básica y media son más proclives a la deserción escolar por su convicción de que el estudio en las zonas alejadas de los cascos urbanos es difícil de terminar y posiblemente no es tan significativa para quienes devengan sus ingresos de las labores del campo.

En las zonas de vocación agropecuaria, las personas en edad escolar son más propensas vincularse desde muy jóvenes a las labores del campo, tanto para apoyar el sostenimiento de la familia, como para dar continuidad a la vocación socioeconómica regional, comunitaria y/o familiar, o para hacer parte del mundo laboral, situación que es exacerbada por la reducida o inexistente oferta educativa y por la ausencia de escuelas en las zonas rurales y mucho más en las rurales dispersas.

Las zonas rurales, rurales dispersas, e incluso las urbano-marginales del país, que no cuentan con una tradición educacional arraigada, por lo general tampoco cuentan con suficientes instituciones educativas para garantizar el servicio educativo a las personas en edad escolar.

Fenómenos sociales como la violencia intrafamiliar, la intolerancia, el microtráfico y consumo de sustancias psicoactivas, la delincuencia organizada y juvenil, el conflicto armado, la prostitución, entre otros; predominantes en las zonas rurales y suburbanas donde residen personas en edad escolar, imposibilitan su ingreso y perjudican su continuidad en el sistema educativo nacional.

La mayoría de las personas en edad escolar que viven en zonas del país afectadas por fenómenos sociales como la violencia intrafamiliar, la intolerancia, el microtráfico, el consumo de sustancias psicoactivas, la delincuencia, el conflicto armado, etc., ni siquiera pueden acceder al sistema educativo nacional y, si lo hacen, lo más probable es que no terminen su educación básica y media.

Entre otras razones, como haberse tenido que trasladar con sus familias a otras regiones del país obligadas por la ocupación ilegal de los territorios donde residían, por haber sido reclutadas forzosa o voluntariamente a grupos armados ilegales, por no contar con los recursos

económicos suficientes, por enfrentar embarazos adolescentes o por destrucción de sus instituciones educativas, etc., la mayor parte de las personas que no terminaron su educación básica y media en su edad escolar, tuvieron que dedicarse a las labores del campo para apoyar a sus familias.

Más allá de que se hubieran incorporado a grupos armados o no, las razones por las que muchas personas en edad escolar no los fue posible ingresar al servicio educativo o que no terminaron su educación básica y media, en su mayoría fueron afectadas de una u otra manera por algún fenómeno social que terminó por desplazarlos forzosamente de sus territorios originales con sus familias.

El conflicto armado, pese a desatarse en la capital y difundido a las principales ciudades del país, tuvo su mayor repercusión en las zonas rurales involucrando grupos armados ilegales subversivos alzados en armas contra el Estado o paramilitares a favor del establecimiento, captó la mayor atención del gobierno nacional que volcó su mayor esfuerzo a atender las consecuencias devastadoras que desencadenaron una pobreza sistemática que se evidencia principalmente en los bajos niveles educativos de la mayor parte de la población nacional de la actualidad, producto de la escasez de instituciones educativas en zonas rurales y

suburbanas, la inexistencia de propuestas educativas para personas en extraedad escolar con vocación laboral y asistencia psicosocial que apoyen la superación de las afectaciones socioeconómicas y psicológicas de la victimización.

Son muchas y muy variadas las causas que desencadenaron la confrontación armada en Colombia que pudieran explicar la influencia de la violencia originada en este fenómeno social que ha afectado el ingreso y continuidad de las personas en su edad escolar que hoy adolecen de terminar su educación básica y media, no obstante, sus más profundas raíces se hallan en los deficientes niveles educativos del grueso de la población menos favorecida que habita en el campo y en zonas suburbanas donde la violencia originada en los enfrentamientos armados se vivió en su más cruda expresión.

La principal causa del conflicto armado colombiano es el crecimiento de la pobreza, promovida por la imposibilidad de ingresar y mantenerse en el sistema educativo de las personas en edad escolar que impide que en su edad laboral accedan a un empleo digno o generen excedentes económicos para sí mismas y para sus familias y/o comunidades, que también permite que las personas sean más susceptibles a la manipulación por líderes o colectivos que, ofreciéndoles lo que su falta

de formación intelectual les limita, movilizan a su favor y hasta a niveles impensados la voluntad colectiva de los pueblos.

2.4 Necesidades educativas de la población objetivo

Derivadas de las características de la población objetivo de la oferta formativa de MEF Escuela Global, se establecieron las siguientes necesidades educativas:

- Inexistencia de un modelo educativo para personas jóvenes y adultas afectadas por la violencia derivada del conflicto armado, que evite atender esta población en las horas extras de docentes que por lo general desarrollan métodos y contenidos determinados para la educación de NNA, que no permite desarrollar procesos pertinentes para la formación de personas en extraedad.
- Incluir en los PEI de las instituciones educativas un modelo pedagógico dirigido a formar personas jóvenes y adultas, pues la mayoría de establecimientos educativos ubicados en zonas rurales, dispersas o urbano-marginales no habilitan esta modalidad educativa.

- Garantizar la obligación y continuación en la prestación del derecho a la educación a personas jóvenes y adultas, para que no empiecen tarde su formación, al no contar con profesores que asuman la carga académica de la jornada por horas extras, que además no se sienten obligados a permanecer la totalidad del ciclo académico originando cambios y retrasos que dificultan el proceso formativo.
- Potenciar en los procesos de educación primaria y secundaria para personas jóvenes y adultas, la generación de proyectos de vida y productivos individuales y colectivos, emprendimientos sociales y económicos, la participación y la mediación en conflictos.
- Ofertar una educación pertinente, coherente y de calidad, con material didáctico y virtual propio, orientada a formar bachilleres, ciudadanos y personas aptas para la vida en sociedad, con énfasis en la educación ciudadana basada en la participación en igualdad de condiciones, el ejercicio de la democracia, el desarrollo de la cultura política y el reconocimiento del pluralismo.
- Formar ciudadanos líderes efectivos y positivos, emprendedores que potencien las dinámicas socioeconómicas de sus comunidades, sociales

que guíen y trabajen por sus poblaciones, comunicadores que sirvan de voz de quienes no tienen voz en sus regiones y proyectistas en capacidad de diagnósticas las necesidades y problemáticas de sus comunidades para proponer soluciones.

- Incorporar un componente ocupacional en la educación para personas en extraedad, que además de contemplar los requerimientos teóricos, científicos y propedéuticos de la formación para el trabajo y el desarrollo humano y los retos de la sociedad del conocimiento, conlleve elementos vocacionales acordes a la dinámica empresarial y económica de las regiones.
- Incluir un componente psicosocial, que trabaje por la salud mental de las comunidades permitiéndoles autovalorarse, superar la desconfianza en el estado; que parta del principio de que todas las personas afectadas por la violencia se pueden rehabilitar para y reintegrar a la vida en sociedad, como sujetos de valor que aporten efectivamente al sostenimiento de sus regiones.

2.5 Teorías pedagógicas pertinentes

Por ser la educación un proceso orientado a sustentar y formar al educando, que en su núcleo familiar adquiere herramientas que le permiten individualizarse —*educere*—, o edificarse a sí mismo, construyendo su identidad personal, pasando a la escuela, donde obtiene competencias con que se vincula al colectivo al que pertenecerá como proceso de socialización —*educare*— y porque el currículo del MEF Escuela Global considera el aprovechamiento del aprendizaje por el estudiante como centro del proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación, su estrategia pedagógica privilegia teorías orientadas a conocer y explicar el mecanismo psicológico que produce el aprendizaje en la mente del alumno.

Pese a que no existe una noción del aprendizaje aceptada por todos los teóricos de la educación, antes de determinar cuáles teorías pedagógicas son apropiadas para el MEF Escuela Global, se señalan los principios que caracterizarán la estrategia mediante la que formará personas en extraedad escolar, desde criterios que muchos profesionales de la educación consideran esenciales para aprender, postulados por Schunk (2012), citado por Rada y Trigo (2023, 73), afirmando que «*el aprendizaje es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de*

cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia». Estos criterios son:

- **El aprendizaje implica un cambio:** El aprendizaje no se puede observar, ya que no se evidencia directamente, sólo se infiere, se comprende a partir de sus productos o resultados. El aprendizaje acarrea cambios en la conducta o en la forma en que se comportan las personas, realizando cosas de diferente manera (Schunk 2012, 4). Pese a que el aprendizaje se ha evaluado con base en lo que los educandos puedan decir, escribir o realizar sobre lo enseñado, como el aprendizaje implica cambios en la forma en que la persona se comporta, debido a los saberes, habilidades, destrezas, y valores (competencias) que ha captado, hoy el aprendizaje se evalúa observando cómo el estudiante evidencia en la práctica lo que aprendió a hacer con lo aprendido.
- **El aprendizaje perdura a lo largo del tiempo:** Que el aprendizaje se mantenga a lo largo del tiempo, supone que para considerar aprendizaje el cambio en la conducta de las personas, este no debe ser temporal, de los que terminan al superar el motivo que causó la modificación en su conducta. Como el aprendizaje puede no permanecer debido al olvido, aún se debate sobre

al tiempo que deberían durar los cambios de conducta para considerarse aprendizajes. De cualquier modo, los cambios de poca duración no pueden ser considerados como aprendizajes (Schunk 2012, 4).

- El aprendizaje ocurre por medio de la experiencia: Aunque no es clara la diferencia entre lo que sería el aprendizaje respecto de la maduración de la persona, puesto que ambas situaciones producen cambios en la conducta humana, se concluye que el aprendizaje es un cambio en la forma de conducirse el sujeto mediante la experiencia, que se adquiere, por ejemplo, practicando u observando a los demás hacer sus cosas (Schunk 2012, 4). Se trata de superar el «aprender haciendo» del modelo educativo praxeológico, a través del acto de enseñar haciendo, enseñando con el ejemplo que debe dar el docente a sus alumnos sobre cómo deberían hacer lo que se les enseña.

2.5.1 Procedimiento para establecer las teorías pedagógicas del MEF

El estudio se llevó a cabo desde el paradigma interpretativo que, según Walker (2022, 18), citando a González (2001), intenta explicitar los significados subjetivos que los actores sociales asignan a sus acciones y descubrir el cúmulo de reglas sociales que dan sentido a las actividades colectivas sujetas a escrutinio (en nuestro caso, las educativas), para comprender el significado que tienen esas acciones para los sujetos que las realizan; con enfoque cualitativo porque la información necesaria para el estudio que se recogió e interpretó era de esta clase (Hernández *et al*. 2014, 7); de tipo empírico-explicativo, tratando de verificar hipótesis causales o explicativas (teorías pedagógicas), que expliquen las relaciones de las propiedades de los hechos, eventos y procesos sociales, que orientaron el camino a seguir en el estudio (Esteban 2018, 2).

Como se trataba de definir teorías pedagógicas apropiadas que dieran fundamento científico-académico a la formulación de un modelo educativo flexible adecuado para garantizar una educación adecuada, transformadora y con calidad a las personas jóvenes y adultas víctimas de la violencia causada por el conflicto armado en Colombia, el método utilizado para el estudio fue el de la Teoría fundamentada, que Alarcón

et al. (2017, 240), citando a Glaser (1992), explican como una formulación teórica, o un conjunto integrado de hipótesis conceptuales, «*sobre el área sustantiva que es objeto de estudio*».

En el escenario de la investigación, correspondió a un universo finito y heterogéneo, ya definido en el presente documento en el numeral 2.2.1 Procedimiento mediante el cual se delimitó la población objetivo, lo constituyeron ciento veinte jóvenes y adultos que se formaron en educación básica y media para adultos en los municipios de Yumbo y Jamundí, Uribia e Ibagué, se privilegió el estudio de caso de doce informantes clave seleccionados de entre los tres grupos de estudiantes, de acuerdo con los criterios del muestreo intencionado.

En este caso, como la información cualitativa se recogió simultáneamente para determinar las teorías pedagógicas que sustenten un modelo educativo flexible pertinente para formar personas jóvenes y adultas víctimas de la violencia en Colombia, realizando entrevistas semiestructuradas a los estudiantes de los procesos formativos intervenidos (ver el cuestionario en la tabla 8), practicando observación participante al comportamiento de los grupos focalizados y revisando la literatura que tratara las teorías pedagógicas que resultaran adecuadas para la formulación del modelo educativo en cuestión.

Tabla 8 Cuestionario temático desarrollado en las entrevistas semiestructuradas

No.	TEMAS	RESPUESTAS
1.	Motivación hacia el aprendizaje	Yo estudio porque considero que nunca es tarde para aprender, para adquirir el título de bachiller, continuar con una carrera profesional y para acceder a mejores empleos.
2.	Razones para educarse	Quiero terminar mi educación para adultos porque quiero ser mejor persona, mejor padre, mejor líder, y porque quiero ser un ejemplo para mi familia.
3.	Aportes del aprendizaje integral	Necesitamos aprender cosas que nos ayuden a aceptarnos y querernos, tener más confianza en lo que hacemos, para valorarnos y autorreconocernos a nosotros mismos
4.	Proceso educativo exitoso	Lo que más me gusta de este programa es que además de obtener nuevos conocimientos, aprendemos cosas que nos sirven para nuestras vidas familiares y laborales, y para la convivencia en comunidad.
5.	Necesidad de interacción social	Considero muy importante que nos enseñen aprender a trabajar en equipo, a convivir y a colaborar con nuestros compañeros de clase y con nuestras comunidades.
6.	Aprovechar mejor el aprendizaje	Aprendemos más cuando los profesores preparan sus clases, cuando nos tratan mejor, cuando se nos enseñan con cariño, cuando el profesor muestra interés en nuestro aprendizaje.
7.	Expectativas de la enseñanza	Los profesores deberían tener claro que necesitamos progresar y avanzar como personas, transformar nuestras vidas pasadas, que se nos dé ejemplo de cómo y qué aprender, que contemos con el apoyo de estudiantes que aprenden más rápido.

No.	TEMAS	RESPUESTAS
8.	Ventajas de alternar los roles	Aprendemos mejor porque el profesor aprende a enseñar mejor mientras nos enseña y nos enseña a aprender y cuando nos da la oportunidad de enseñar a otros lo que aprendemos más pronto que ellos.
9.	Resolver necesidades colectivas	Aprender a entender las necesidades de los demás, a organizar la información que ellos aportan y a enseñarles a manifestar cómo se les puede ayudar, son las competencias que los estudiantes jóvenes y adultos consideran más importantes de su formación académica.
10.	Aprendizaje transformador	Además de las áreas básicas y fundamentales del conocimiento, las competencias que más les aporta para servir a su comunidad a las personas en extraedad son las de aprender a generar empleo y excedentes económicos para otros, aprender a manejar diferentes tecnologías y la informática y a defender el medio ambiente y los recursos naturales.
11.	Pensamiento complejo	Fuera de lo que aprendemos normalmente en las clases me gustaría que nos enseñen a analizar, a deducir, a resumir, a sintetizar, a opinar y a comunicar lo que aprendemos
12.	Generar proyectos sociales	Lo mejor de la educación flexible para adultos es aprender a diagnosticar problemas y necesidades, a proponer soluciones a esas necesidades y problemas, y a redactar propuestas de solución a necesidades y problemáticas humanas y sociales.

Fuente: Elaboración propia.

A partir de los datos aportados por los estudiantes jóvenes y adultos beneficiarios de los procesos formativos en educación básica y media, ejecutados en los municipios de Yumbo y Jamundí (Valle del Cauca), en Uribia (La Guajira) y en Ibagué (Tolima), se definieron las categorías objetivadoras, que originaron las categorías emergentes que constituyeron la base en la cual se fundamentaron las teorías adecuadas para construir el Modelo Educativo Flexible, como lo muestra la matriz de categorización en la tabla 9.

Tabla 9. Matriz de categorización para determinar las teorías pedagógicas adecuadas

Cód.	Abordaje de información de la realidad estudiada	Categorías Apriorísticas	Categorías Emergentes
INF001	**Interrogante 1:** ¿Por qué considera usted que es importante terminar su educación básica y media? **Informante clave 1: Estudiante** **Respuestas:** Nunca es tarde para aprender, las ganas de terminar mi bachillerato no se me acaban con la edad, mis hijos me motivan a seguir mis estudios, creo que nadie es viejo para estudiar.	La educación básica y media motiva y da sentido a la vida de las personas jóvenes y adultas.	Las personas jóvenes y adultas consideran que no hay edad para el aprendizaje. (Cód. EST001, EST004, EST007, EST010)

Cód.	Abordaje de información de la realidad estudiada	Categorías Apriorísticas	Categorías Emergentes
INF002	**Informante clave 2: Estudiante** **Respuestas:** Ser bachiller es importante para todo ciudadano, deseo terminar mi bachillerato, toda persona debería terminar su educación básica y medias.		Las personas jóvenes y adultas por lo general desean terminar su educación básica y media. (Cód. EST003, EST005, EST012)
INF003	**Informante clave 3: Estudiantes** **Respuestas:** El bachillerato garantiza una mejor estabilidad económica, Necesito mi título de bachiller para tener mejor empleo, ser bachiller garantiza más oportunidades laborales.		Las personas jóvenes y adultas consideran que terminar su educación básica y media les garantiza mayores oportunidades laborales. (Cód. EST002, EST008, EST011)
INF004	**Informante clave 4: Estudiantes** **Respuestas:** terminar mi bachillerato me permite ser ejemplo para mi familia, en una familia con tantas limitaciones quien termina el bachillerato es el ejemplo.		Las personas jóvenes y adultas creen que terminar su educación básica y media les permite dar ejemplo a sus familias. (Cód. EST003, EST006)

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente, se diligenció la matriz de triangulación, contrastación y teorización a través de la cual se confirmó la evaluación de las categorías establecidas dilucidando los interrogantes iniciales para permitir su interpretación, reflexionando y comparando la información recabada con las entrevistas en profundidad y la observación participante con la que se recogió en la revisión documental, y con las necesidades educativas de la población objetivo resultantes de la investigación sobre las consecuencias del conflicto armado para la educación colombiana, relacionando los resultados con las características las teorías educativas definidas como más afines (tabla 10).

Tabla 10. Matriz de triangulación, contrastación y teorización

CATEGORÍAS	INFORMANTES			
	Informante 1	Informante 2	Informante 3	Informante 4
La educación motiva y da sentido a la vida de las personas en extraedad escolar.	Las personas jóvenes y adultas consideran que no hay edad para el aprendizaje.	Las personas jóvenes y adultas por lo general desean terminar su educación básica y media	Las personas jóvenes y adultas consideran que terminar su educación básica y media les garantiza mayores oportunidades laborales.	Las personas jóvenes y adultas creen que terminar su educación básica y media les permite dar ejemplo a sus familias.

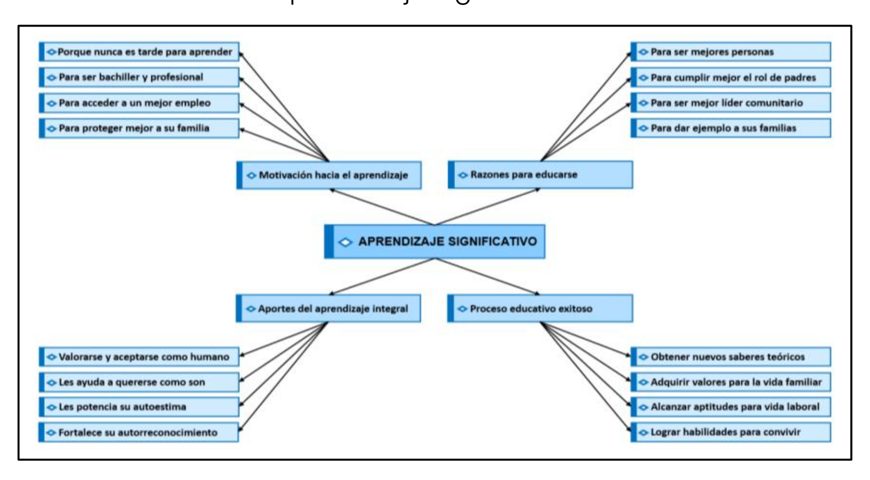
Observación participante	En la observación se pudo concluir que la mayor motivación de las personas en extraedad escolar que se forman mediante la educación primaria y secundaria ofertada por los modelos educativos flexibles radica en el sentido o significado que les confiere a sus vidas personales porque el aprendizaje es para toda la vida, por las mayores posibilidades de emplearse y por el ejemplo que le pueden dar a sus familias.
Apoyo técnico	Para las personas jóvenes y adultas que por diferentes razones no pudieron acceder o terminar su educación básica y media en su edad escolar, la posibilidad de terminar su bachillerato les confiere una motivación especial fundamentada en supuestos como que nunca es tarde para terminar su educación, en las posibilidades de acceder a mejores empleos que garantiza la obtención del título de bachiller y en el ejemplo que pueden dar a sus familias. Esa motivación evidentemente predispone positivamente a los estudiantes en extraedad para el aprovechamiento de sus aprendizajes, es la condición que Matienzo (2020, 19-20), citando a Bas y Guerra (2012), considera clave para el aprendizaje significativo propuesto por Ausubel (1983), que el docente debe completar trabajando en estrategias formativas motivacionales específicas, desarrolladas tanto sobre situaciones y contextos conocidos para sus educandos, como explorando ámbitos posibles que la superación de la educación básica y media les puede garantizar, para lo cual son fundamentales los ejercicios prácticos de investigación, interpretación, integración, análisis crítico y otros enfoques interdisciplinarios básicos.

Fuente: Elaboración propia.

La validez del estudio se garantizó por medio del control que calidad de los datos procesados cruzándolos, contrastándolos y confirmándolos con la información que se obtuvo con la observación participante y la aportada por los demás estudiantes que integraron los procesos formativos intervenidos en diferentes periodos de tiempo, cuyos resultados finales se confrontaron con los datos arrojados por los árboles relacionales resultantes del análisis que de la información cualitativa se realizó haciendo uso del software Atlas.Ti.

2.5.2 El aprendizaje significativo

Gráfica 1. Proceso de individualización a través del aprendizaje significativo



Fuente: Elaboración propia.

2.5.2.1 Motivación y predisposición al aprendizaje

La principal motivación de las personas en extraedad escolar que realizan su educación básica y media a través de modelos educativos flexibles en Colombia, radica en el sentido o significado que les confiere a sus vidas personales lo que se les enseña, puesto que el aprendizaje es para toda la vida, por las mayores posibilidades de emplearse que educarse les representa y por el ejemplo que le pueden dar a sus familias.

Para las personas jóvenes y adultas que por diferentes razones no accedieron o no terminaron su educación básica y media en su edad escolar, la posibilidad de terminar su bachillerato les confiere una motivación especial generada en convicciones como de «nunca es tarde para terminar su educación», en la satisfacción personal y familiar y las oportunidades de acceder a mejores empleos que garantiza un título de bachiller.

La motivación que predispone positivamente a los estudiantes en extraedad para el aprovechamiento de sus aprendizajes, es la condición que Matienzo (2020, 19-20), citando a Bas y Guerra (2012), considera clave para el aprendizaje significativo propuesto por Ausubel (1983), es aquella que el docente debe consolidar trabajando en estrategias formativas motivacionales específicas, desarrolladas tanto sobre situaciones y contextos conocidos por sus educandos, como explorando ámbitos

posibles que la superación de la educación básica y media les puede garantizar, para lo cual son fundamentales los ejercicios prácticos de investigación, interpretación, integración, análisis crítico y otros enfoques interdisciplinarios básicos.

2.5.2.2 Integralidad de la educación para personas en extraedad

Los estudiantes jóvenes y adultos prefieren y asimilan más pronto los saberes y competencias que les permiten desarrollarse como seres humanos integrales, que potencien sus dimensiones: física (corporal), social (sociopolítica), emocional (afectiva), comunicativa (lingüística), espiritual (trascendente), estética y ético-moral, superando los aprendizajes memorísticos y mecánicos.

Las personas beneficiadas de la educación básica y media que les oferta un modelo educativo flexible en sus regiones tienen claro que alcanzar su título de bachiller les permitirá afianzar su edificación como personas integrales potenciando cada aspecto de su vida particular, familiar y en sociedad, puesto que como sostiene Matienzo (2020, 24), el factor humano comprometido con su educación se consolida como consecuencia de su formación integral, mediante la

combinación de los conocimientos con los pensamientos, de los sentimientos con las acciones, esquivando el aprendizaje basado en el uso de la memoria o aquel que promueve la obtención de nuevos conocimientos con fundamento en ejercicios y procesos repetitivos, que por lo general estimulan reacciones negativas hacia los temas o materias objeto de la enseñanza.

2.5.2.3 Aportes del aprendizaje integral a la educación para adultos

Los estudiantes jóvenes y adultos que se forman por medio de estrategias flexibles requieren que sus docentes promuevan y desarrollen la enseñanza de saberes teóricos que son cognoscitivos, prácticos que requieren a realización de procedimientos, axiológicos que son actitudinales y colaborativos que aportan a la sana convivencia, que les permita potenciar su dimensión intelectual, favorecer la ejecución de acciones y actividades, consolidar su actitud ética y moral y convivir en sociedad.

Los docentes encargados de la educación primaria y secundaria de las personas jóvenes y adultas que no pudieron empezar ni terminar la formación académica en su edad escolar, deben hacer uso de diferentes clases

de estrategias y materiales didácticos en la enseñanza, favoreciendo y estimulando la participación de sus educandos. Es por eso por lo que hacer uso únicamente de las clases teóricas o magistrales en las que la transmisión de los saberes y competencias depende sólo del poder narrativo del docente, no cabe en la educación flexible.

De este modo, como argumenta Matienzo (2020, 24), el profesor debe impulsar un aprendizaje significativo crítico e incluso autocrítico, «*transmitiendo contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales curriculares*», utilizando diferentes clases de materiales y estrategias didácticas, fomentado la complementariedad entre teorías pedagógicas que motiven la participación del estudiante.

2.5.2.4 Proceso educativo exitoso en la educación para personas en extraedad

Una de las mejores cosas que les sucede a las personas que se forman en un proceso de educación básica y media luego de no haber podido acceder o mantenerse en el sistema educativo oficial en su edad escolar consiste en adquirir aprendizajes más prácticos que deben desarrollar en forma activa en vez de los teóricos que sólo deben memorizar porque estos, por lo general,

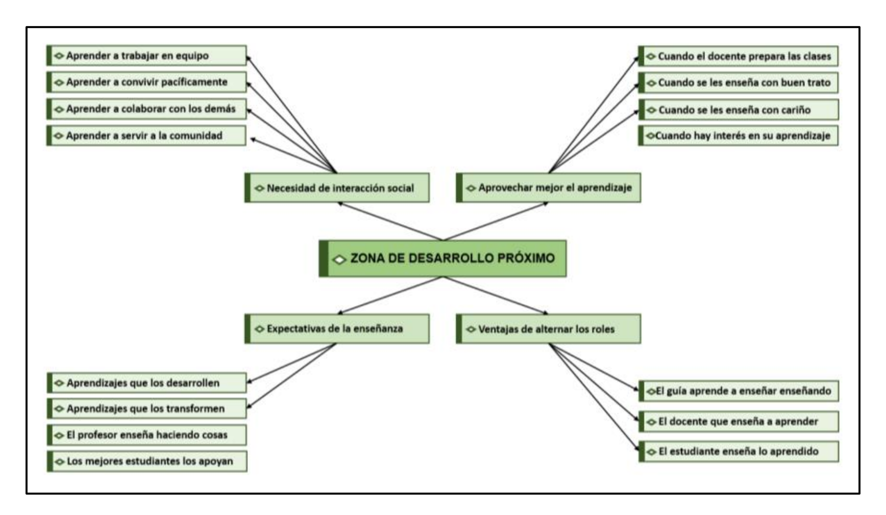
nos les aportan ni dan sentido a sus vidas particulares y colectivas, puesto que los saberes prácticos les ayudan a potenciar sus vidas familiares, comunitarias y laborales.

La vinculación al mundo laboral y la vida social plantean retos a los estudiantes jóvenes y adultos que les obliga a resolver problemas y satisfacer necesidades individuales y colectivas para lo cual los saberes, habilidades, valores y actitudes que adquieren en su formación académica serán claves para el logro de sus objetivos.

En ese sentido, se ha pronunciado Matienzo (2020, 23), afirmando que el ejercicio de la vida laboral y profesional compromete a las personas a dar solución a diferentes problemáticas y situaciones con base en sus conocimientos y competencias, su nivel educativo y su conexión con la realidad en que interactúa. De ahí que un proceso educativo exitoso es aquel que permite a los estudiantes aplicar la formación recibida en las aulas en forma activa, superando la mera memorización de textos.

2.5.3 El aprendizaje desarrollador

Gráfica 2. El aprendizaje desarrollador derivado de la Zona de Desarrollo Próximo



Fuente: Elaboración propia.

2.5.3.1 La necesidad de la interacción social

La educación básica y media para personas jóvenes y adultas es más eficaz cuando pone especial atención a la formación para la vida en sociedad, con base en el principio de que el ser humano es social por naturaleza, motivo por el cual es importante que las personas jóvenes y adultas aprendan a trabajar en equipo, a convivir pacíficamente, a colaborar con sus compañeros de clase y a servir a sus comunidades.

La educación por competencias se fundamenta en criterios que hacen del aprendizaje uno de los valores sociales más preciados de adquirir especialmente por las estudiantes jóvenes y adultos que, al incorporar su formación académica como base elemental para la consolidación de sus proyectos de vida, manifiestan plena conciencia del motivo por el cual se educan y de la importancia de la interacción con los demás para hacer de la educación un proceso efectivo.

Es claro que el principio fundamental de la educación para personas en extraedad es que los saberes adquiridos por los estudiantes cambien sus conductas, como afirman Gómez y Covarrubias (2020, 487) que, para la edificación de conocimientos, afectos y comportamientos del ser humano, la influencia social y cultural resultan determinantes, puesto que no se trata sólo de hacer parte de una comunidad, es necesario también tomar parte en las interrelaciones sociales que se dan ella.

Del mismo modo, Pin *et al*. (2019, 1) aducen que la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) propuesta por Lev Vygotsky (1931) como la distancia existente entre el estado de desarrollo real del alumno (lo que puede hacer él mismo) y su nivel potencial de desarrollo (lo que podría hacer con el apoyo de alguien más capaz), es una de las propuestas pedagógicas trascendentales en la

didáctica contemporánea, incorporándose en el enfoque histórico-cultural, considerando a la persona como un ser social.

2.5.3.2 Cómo aprovechar mejor el aprendizaje

La formación de personas jóvenes y adultas es más efectiva cuando los profesores trabajan no solo en la construcción del ser intelectual en sus educandos, sino cuando va más allá y se compromete en la edificación del ser afectivo, puesto que los estudiantes aprenden mejor cuando los profesores preparan bien sus clases, cuando tratan bien a sus alumnos, cuando enseñan con cariño y cuando muestran interés en el aprendizaje de sus estudiantes.

De ahí que los docentes deben planear procesos educativos comprometidos con la formación integral de la persona, que le enseñe a obtener las competencias que necesita para su mejor desempeño durante su vida, que además le permita tenerse confianza y amarse a sí misma, así como también tener fe en y amar lo que hacen y, por consiguiente, a los demás; esto es, que los docentes deben colaborar en el desarrollo de sus educandos desde su dimensión afectiva-emocional, desde el punto de vista de sus motivaciones, sus intereses y sus valores (Pin *et al*. 2019, 14).

En concordancia con lo anterior, Gómez y Covarrubias (2020, 489) afirman que la afectividad se construye del mismo modo que los procesos cognoscitivos, se trata de un proceso que se interrelaciona con otras dimensiones del desarrollo psicológico, que se va formando por medio de la relación con otros.

2.5.3.3 Expectativas de una educación desarrolladora

Del mismo modo en que los padres, hermanos, abuelos, tíos, etc., como referentes primarios de los menores de edad en su familia, contribuyen con la formación de su individualización, los profesores, los directivos docentes y los mismos compañeros de clase influencian la educación de los alumnos; por esta razón, además de tener claro que sus estudiantes necesitan progresar y avanzar como personas, los docentes deben ayudarlos a transformar sus vidas, darles ejemplo de qué y cómo aprender, y garantizar que cuenten con el apoyo de los estudiantes que aprenden más rápido.

Así como en la formación de la identidad individual y como en las colectivas es esencial la interacción con los otros, la relación con los demás en las aulas de clase también define cuáles aprendizajes ayudarán a construir a la nueva persona que accede y permanece en el

sistema educativo, los otros son todas aquellas personas que tienen que ver con la educación del ser humano y aquellos respecto de los cuales el sujeto va a diferenciarse rechazando las categorías con las que no se conecta e imitando o adoptando, en cambio, aquellas con las que se siente vinculado.

Es por lo que, como refieren Gómez y Covarrubias (2020, 488), la dimensión cualitativa del aprendizaje se materializa con fundamento en el apoyo que los estudiantes reciben de sus padres, guías, profesores, instructores o líderes que, a partir de sus orientaciones, explicaciones o apoyos, propician procesos de edificación, transformación, fortalecimiento y diversificación del conocimiento de aquellos que de ellos aprenden. De este modo se puede afirmar que existe una «*relación dialéctica entre la educación, como procedimiento colectivo de transmisión de la cultura, y el desarrollo humano*» (Pin *et al*. 2019, 14).

2.5.3.4 La alternancia de roles favorece el aprendizaje desarrollador

Uno de los mejores ejercicios prácticos de aprendizaje que pueden realizar los profesores en la formación de estudiantes jóvenes y adultos, teniendo en cuenta los saberes previos producto de su experiencia en la vida que poseen al inicio de su proceso formativo, consiste en intercalar el papel de profesor y alumno, cuando el docente enseña los conocimientos y competencias proyectados para el curso o asignatura, mientras que al mismo tiempo permite que sus estudiantes enseñen saberes y actividades relacionadas con la temática tratada en las que ellos tienen experiencia, puesto que así como los estudiantes aprenden más enseñando lo que saben, de la misma manera el profesor enseña mejor lo que necesita que sus alumnos aprendan, máxime cuando el maestro antes de enseñarles cualquier temática les enseña a aprender y cuando les da la oportunidad de enseñar lo que aprenden más pronto a sus compañeros.

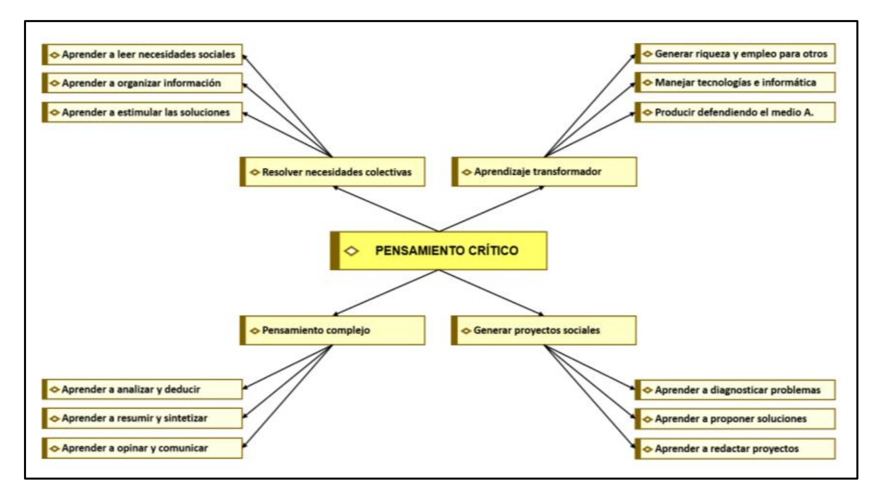
La educación para personas en extraedad permite y urge el cambio de roles entre el profesor o guía experto y el alumno o aprendiz, puesto que como refiere Richard Bach en su obra Ilusiones «enseñas mejor aquello que más necesitas aprender» y esta máxima vale tanto para el docente como para el estudiante, como sucede en los

entornos familiares en que los padres o las personas de mayor edad enseñan y dan ejemplo a los menores sobre aquellas cosas que los más pequeños necesitarán para desempeñarse mejor en la vida, al tiempo que los niños, niñas u adolescentes comparten con sus mayores las competencias que adquieren evidentemente más rápido sobre las nuevas tecnologías tan en boga en la actualidad.

De acuerdo con ello, es claro que el principio de alternancia de roles entre el docente facilitador y sus educandos, corrobora que quien enseña debe ser siempre aquel que tiene más experiencia y se ha formado en lo que los demás necesitan aprender, para lo cual se requiere también un alto porcentaje de disposiciones hacia la enseñanza de lo que conoce y lo que puede hacer con lo que sabe, que supone que los profesores que guíen la enseñanza de estrategias de educación básica y media para personas adultas desplieguen de la mejor manera posible su vocación formadora, enseñando con cariño, mostrando a los estudiantes lo que deben hacer con los que se les enseña (Gómez y Covarrubias 2020, 487), en suma, enseñando con el ejemplo.

2.5.4 El aprendizaje transformador

Gráfica 3. La importancia del pensamiento crítico para un aprendizaje transformador



Fuente: Elaboración propia.

2.5.4.1 Resolver problemáticas y necesidades colectivas

Como las personas jóvenes y adultas que no terminaron su bachillerato poseen ya conocimientos, habilidades, valores y actitudes que les han servido para desempeñarse en el mundo laboral y en la vida en sociedad, sirviendo por lo general de apoyo para el avance de otras personas en su propio desarrollo individual y para la mejor convivencia en sus

poblaciones, aprender a entender lo que les sucede a los otros, a organizar la información que ellos aportan y a enseñarles a manifestar cómo se les puede ayudar, son las competencias que estos estudiantes más deberían recibir en su formación académica.

Es importante tener en cuenta que siendo la capacidad de incidir en la generación y alcance de la justicia social que comúnmente los estados no garantizan a todos los ciudadanos y comunidades, como propósitos más sentidos de los estudiantes jóvenes y adultos que por distintas razones no terminaron su educación básica y media en su edad escolar, la formación del pensamiento crítico se convierte en la herramienta principal que la educación puede aportarle a esta población, por tratarse de la capacidad superior del ser humano, que le posibilita ahondar y comprender más claramente la realidad, así como utilizar habilidades cognitivas como la reflexión, la metacognición, la evaluación, entre otras (Gildemeister 2020, 16).

En el mismo sentido se ha referido Mogrovejo (2019, 122), citando a Nussbaum (2005), afirmando que las capacidades sociales del hombre no se consideran simples destrezas que caracterizan a la persona, sino que estas incluyen las oportunidades y libertades que surgen de la combinación entre las facultades humanas y el contexto socioeconómico y político, en que tales

capacidades se conciben como las necesidades básicas satisfechas que permiten la existencia de los individuos y los colectivos con justicia social, por cuanto mientras no se garantice a todos los ciudadanos el goce mínimo de todas sus capacidades, la sociedad no alcanzará a ser lo suficiente justa que debería ser incluso si la contara con la mayor de las riquezas.

2.5.4.2 El sentido del aprendizaje transformador

Para poder utilizar sus aprendizajes poniéndolos al servicio de las comunidades en que interactúan, a las personas en extraedad escolar que adelantan su educación básica y media por no haber podido terminarla en su edad escolar, además de las áreas básicas y fundamentales del conocimiento, las competencias que su formación académica debe garantizarles, son aquellas que más les aporte para el servicio a sus comunidades, es decir, aquellas que les ayudan a aprender a generar empleo y excedentes económicos para otros, a aprender a manejar diferentes tecnologías como la informática, y a defender el medio ambiente y los recursos naturales.

La integralidad en la educación de las personas jóvenes y adultas que necesitan terminar su formación académica exige el desarrollo de un proceso formativo

eficaz y de calidad, que tome en cuenta a la persona en su totalidad, desarrollándola en función de las competencias que va aprendiendo, más allá de lo que aprende teóricamente, para lo cual se le deben brindar herramientas dependiendo de cada circunstancia trabajada, que le sirvan para su vida y para aportar al sostenimiento de sus familias y comunidades, las cuales deben estar relacionadas entre sí y no ejercitarse en forma aislada, con base en una visión del ser humano como una unidad, desarrollándolas para que sean aplicadas en las diferentes dimensiones humanas y de la vida en sociedad, entre las cuales se requiere el «*desarrollo progresivo de habilidades complejas y superiores como el pensamiento crítico*» (Gildemeister 2020, 67).

2.5.4.3 El pensamiento complejo en el aprendizaje transformador

Por lo general, las personas jóvenes y adultas que buscan terminar su educación básica y media, además de partir de sus conocimientos previos como base para relacionar los nuevos saberes con lo que en su vida cotidiana les es significativo, de manera que el nuevo conocimiento adquiera sentido para su desempeño individual y colectivo, fuera de lo que aprenden normalmente en las clases teóricas, les urge aprender a analizar, a deducir, a

resumir, a sintetizar, a opinar y a comunicar lo que aprenden.

Más allá del aprendizaje desarrollador que refieren Nieva y Martínez (2018) en su *Estrategia pedagógica de formación docente desde una perspectiva desarrolladora*, de gran utilidad para la educación primaria y secundaria flexible de personas en extraedad escolar que no terminaron su bachillerato, es esencial trascender hacia un aprendizaje trasformador que le permita a los docentes incursionar en desarrollar en sus educandos habilidades superiores y complejas relacionadas con la teoría del Pensamiento Crítico de Mathew Lipman (1991; 1995), que plantea que el pensamiento crítico presupone actitudes y habilidades desplegadas con fundamento en las categorías de conceptuación u organización de la información, el razonamiento, la traducción y la investigación.

Para ello es necesario, como opina Mogrovejo (2019, 147), que el estudiante además de disponerse a adquirir habilidades complejas, esté motivado a utilizarlas cuando se le presenten situaciones en su vida cotidiana y social que se lo exijan, para lo cual los alumnos deberían formarse combinando el desarrollo de habilidades cognitivas de pensamiento crítico, que les ayude a refinar sus motivaciones intelectuales resultantes de una mente que «piensa, siente y actúa en coherencia», esperando

que lo siga haciendo después de superar su proceso de formación. Al respecto, Gildemeister (2020, 67) señala que la «*formación del pensamiento crítico se da desde el desarrollo de las habilidades de memoria, reflexión, comprensión, evaluación, síntesis, metacognición, análisis, crítica, razonamiento inductivo, razonamiento deductivo y autonomía*».

2.5.4.4 La generación de proyectos sociales y productivos

Además de un proceso educativo que los forme como líderes sociales positivos, emprendedores efectivos y comunicadores comunitarios que sirvan de ojos, oídos y voz que quienes no pueden hacerlo en un mundo en que los medios de comunicación se convirtieron en instrumentos de manipulación popular de los grupos económicos, las personas en extraedad escolar que adelantan su formación básica y media deben contar con herramientas pedagógicas que les enseñen a diagnosticar problemas y necesidades individuales y colectivas, a proponer soluciones a esas necesidades y problemas y a redactar propuestas de solución a los mismos.

Con base en lo referido por Lipman (2001), citado por Medina (2022, 55), las habilidades más relevantes para

los propósitos de la educación flexible para estudiantes jóvenes y adultos son las que se relacionan con procesos de investigación, razonamiento, organización y traducción de la información, de ahí que se considere que para la generación de un verdadero aprendizaje transformador, los docentes facilitadores del aprendizaje deben desarrollar en sus educandos competencias superiores que además de formarlos como líderes de alto valor para sus comunidades, como emprendedores generadores de empleo y riqueza para la sociedad y como comunicadores alternativos encargados de apoyar la edificación y sostenimiento de la cultura, les posibilite alcanzar la capacidad de generar proyectos de vida y planes de negocios individuales y colectivos, emprendimientos sociales y económicos, así como su interacción en la vida social y la mediación en conflictos.

Lo anterior por cuando es claro que, como afirma Gildemeister (2020, 67), los pensadores críticos utilizan de una mejor manera sus habilidades superiores, desarrollan su intelectualidad de manera que pueden actuar más eficientemente, lo cual les permite liberarse y transformarse a sí mismos y a aquellos con quienes interactúan en su cotidianidad, «*por la posibilidad que tienen de llevar a cabo acciones con el conocimiento complejo de la situación a la que se enfrentan*».

2.6 Teorías pedagógicas constructivistas que sustentan el MEF Escuela Global

Los estudios sobre la educación desarrollados por diferentes investigadores y teóricos constituyen la base fundamental sobre la que se edifican los diferentes modelos educativos que las instituciones y estrategias de educación construyen sus propuestas formativas para determinadas poblaciones de acuerdo con las necesidades educativas que las caracterizan. En este sentido, como la presente propuesta de educación básica y media para personas jóvenes y adultas que no terminaron su bachillerato en su edad escolar se trata de proveerles herramientas que les permitan construirse como personas nuevas, se consideran las teorías educativas constructivistas como las más adecuadas para la formulación de un modelo educativo flexible con enfoque basado en competencias que les garantice una educación que les ayude a transformar sus proyectos de vida.

El constructivismo es una corriente pedagógica que sostiene que el ser humano en sus dimensiones afectiva, psicológica y cognitiva no es solo producto de la naturaleza ni el resultado de sus propias predisposiciones, sino una edificación concretada en la

interacción permanente entre esos dos factores. En tal sentido, el saber no se constituye en una representación de la realidad, sino más bien en la edificación del ser humano desde los significados con que cuenta la persona (saberes previos) y los conocimientos que construye en su relación con su entorno. Esta construcción de la realidad que el sujeto realiza en su mente se realiza a diario y en todo contexto en que se mueve, dependiendo de la representación inicial que tenga, de los nuevos conocimientos y de las actividades internas y externas que desarrolle respecto de la información que recibe.

Esta teoría educativa se relaciona directamente con la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel que sostiene que el estudiante retiene mejor la información nueva si la puede relacionar con sus saberes previos y que son significativos para su vida cotidiana, por lo que este tipo de aprendizaje se refiere a la construcción realizada por el sujeto mediante un procedimiento mental que culmina con la aprehensión de un conocimiento nuevo, por lo que los conocimientos previos del sujeto son esenciales para la construcción de los nuevos saberes, que depende de la conformación de un entramado de actividades mentales superiores que supone investigar, inferir, deducir, evaluar, seleccionar, sistematizar, etc., mediante las que se estructuran

sistemas cognitivos que generan aprendizajes significativos y nuevas formas propias de aprender.

Aplicado a la educación, el constructivismo genera un modelo pedagógico que la concibe como un proceso compuesto por tres actividades que deben trabajarse juntas y no por separado: la enseñanza, que es la actividad crítica, modalidad o método a través del cual el profesor instruye o transmite conocimientos y competencias a sus estudiantes; el aprendizaje que es el proceso de adquisición de los saberes que transmite el profesor por los estudiantes los cuales deben transformar sus vidas y servirles para su desempeño personal, como ciudadano o profesional evidenciando que aprendió a hacer algo con lo enseñado; y la evaluación que, como herramienta de medición de los conocimientos, habilidades y valores adquiridos por los educandos se constituye en el momento en que el alumno demuestra que ha aprendido a hacer cosas con lo que el profesor le tramite.

Como afirma Tigse (2019, 1), citando a Coll (1990), la teoría constructivista es un conjunto articulado de principios desde los cuales se identifican problemas y articulan soluciones, es decir, que a través del constructivismo los profesores transmiten a sus estudiantes estrategias necesarias para alcanzar aprendizajes significativos, interactivos y dinámicos, estimulando la curiosidad del

alumno por investigar, contrarios al enfoque tradicional centrado en la memorización y la imposición de contenidos a estudiantes pasivos, influenciado por el currículo oculto que genera ideologías de poder que impiden la transformación social del conocimiento y las personas; por lo que, hoy en día, el objetivo de los docentes debe consistir en hacer énfasis en la construcción del conocimiento, la promoción de la metacognición y el aprendizaje activo.

Por otra parte, citando a Coll *et al*. (1993, 2), el autor aduce que los docentes precisan teorías que doten de herramientas de reflexión y análisis sobre la práctica educativa y el proceso de aprendizaje, que sirvan de referente «*para priorizar objetivos, planificar qué enseñar, y decidir los materiales más adecuados*», condiciones que desafían a los docentes para la creación de ambientes de aprendizaje que motiven a sus estudiantes a investigar, razonar y aprender, así como transformar las aulas de clase en entornos atractivos que garanticen la pertinencia y calidad del aprendizaje, con el compromiso de elevar el rendimiento académico a través del respeto, la confianza y la solidaridad.

En tal sentido, los profesores deben incentivar la motivación interna para alcanzar proyectos y realizar actividades en los salones de clases, así como la motivación externa, impulsando actividades, tareas o

estímulos que influyan positivamente la vida particular y colectiva de sus alumnos. Como responsables de la educación de calidad, los docentes deben contar con marcos explicativos que les permitan tomar decisiones curriculares, organizacionales y evaluativas acertadas, estableciendo propósitos y planes de trabajo por cada criterio formativo, desarrollando un modelo educativo con noción constructivista.

De este modo, según Tigse (2019), para Coll et al. (1993), una educación de calidad es aquella que, atendiendo la diversidad, posibilita la interacción social más allá de capacidad lingüística o académica de los estudiantes, reduciendo el filtro afectivo, fortaleciendo el ejercicio de acciones como:

- Promover clases amigables y culturalmente inclusivas.
- Fomentar el trabajo docente en equipo innovador, planificador y evaluador.
- Garantizar la estabilidad docente.
- Asegurar la formación continua con base en las necesidades educativas.
- Desarrollar un currículo exigente que asegure el logro de saberes y destrezas por los estudiantes.

- Favorecer la participación activa de las familias para apoyar el éxito académico.
- Consolidar la identidad institucional.
- Apoyar la consolidación de una visión activa y transformadora de la realidad.

A esta manera de entender el aprendizaje, se suma un conjunto de propuestas que han contribuido a formular la metodología constructivista, entre las que destacamos las que constituyen la base pedagógica del Modelo Educativo Flexible Escuela Global:

- **Aprendizaje significativo:** Los nuevos conocimientos adquieren significado/sentido para el estudiante, siempre que los pueda relacionar en su mente y en su vida con sus saberes previos, adaptar a su desarrollo y desde que el proceso educativo que los concibe se adecúe a sus estrategias, ritmos, estilos de vida y formas de actuar.
- **Modelo educativo centrado en el aprendizaje:** Es aquel cuyo propósito primordial del aprendizaje es el cambio mental y conductual del educando, que debería hacer uso de lo que aprende para su vida y para interpretar la realidad. El compromiso de organizar y transformar el conocimiento es compartido entre el profesor y el alumno.

- **Las zonas de desarrollo:** Cambiar un nuevo conocimiento de una zona de desarrollo real a la zona de desarrollo próximo, implica un esfuerzo, no tan grande por ausencia de conocimientos previos, que el nuevo contenido quede por fuera de la nueva zona de desarrollo, a la que potencialmente debe tener acceso el sujeto aprendiente.
- **Aprendizaje desarrollador:** Es aquel que potencia la apropiación activa y creadora de la cultura en los estudiantes, que los compromete con su aprendizaje garantizando el paso del control del proceso por el maestro al control por parte del estudiante, desarrollando actitudes, motivaciones y herramientas necesarias para el dominio de las acciones de aprender a aprender, y aprender a crecer de permanentemente.
- **Aprendizaje por descubrimiento:** Teniendo como premisa que no existe una única forma de resolver las problemáticas o satisfacer las necesidades humanas, antes de plantear sus soluciones, los docentes deben explorar con los estudiantes diversas maneras de afrontar el mismo problema o necesidad, enseñando diferentes métodos para resolver las dificultades, más que de enseñar procesos acabados y resueltos.

- **Aprendizaje transformador:** Busca implicar al estudiante en un proceso permanente de reflexión y toma de conciencia de la manera como aprende (*metacognición*), desarrollando el conjunto de actividades en que consiste la enseñanza, propiciando la interacción entre los estudiantes con su entorno, con los medios de que disponen, con sus compañeros y/o el docente, a través de individuales, en pares, en pequeños equipos o en el gran grupo de clase, para la resolución de problemas y necesidades.

2.6.1 El Aprendizaje Significativo de David Paul Ausubel

El Aprendizaje Significativo es una técnica desarrollada por el psicólogo y pedagogo estadounidense David Paul Ausubel, que a partir del énfasis en los saberes previos orienta la transferencia de conocimientos que tienen sentido o resultan necesarios para el estudiante, para su vida y para el alcance de sus objetivos personales y su comunidad. Para obtener conocimiento, en este aprendizaje el sujeto relaciona sus saberes previos con la nueva información que recibe, contrario al aprendizaje repetitivo, cuyo conocimiento es el fruto de repetir la información recibida las veces que sea necesario para memorizarla por completo en la mente... «*Se considera*

que el aprendizaje es significativo cuando las ideas se relacionan con una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición en la estructura cognoscitiva del alumno» (Chávez *et al*. 2014, 19).

Esta técnica pedagógica que exhorta al aprendiente a obtener nueva información necesaria para su vida cotidiana y/o para su relación con su entorno, desde sus saberes previos, es muy conveniente para la enseñanza a estudiantes que por su falta de tiempo para educarse o por la necesidad de adquirir conocimientos orientados a una ciencia, profesión u oficio, requieren información relacionada con lo que ya saben y saben hacer.

> Es el proceso a través del cual una nueva información (conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no-literal) con la estructura cognitiva de quien aprende. En el curso del aprendizaje significativo, el significado lógico del material de aprendizaje se transforma en significado psicológico para el sujeto. (Moreira 1997, 2)

De acuerdo con Pomare y Steele (2018, 32), citando a Ausubel (1961), el aprendizaje significativo supone que «*el conocimiento verdadero nace cuando los nuevos contenidos tienen un significado a la luz de los conocimientos que ya se tienen*». Es decir, que aprender significa que los nuevos aprendizajes conectan con los ya existentes en la mente del aprendiente; no porque sean lo mismo, sino porque se relacionan entre ellos creando

un nuevo significado, por lo que la nueva información encaja en los saberes previos, pero estos, a su vez, se ven reconfigurados por aquella. Es decir, que ni el nuevo aprendizaje es asimilado literalmente, como se propone en los planes de estudio, ni los saberes previos quedan inalterados, puesto que la nueva información asimilada estabiliza y completa a los conocimientos previos.

Las ventajas del aprendizaje significativo son:

- **Produce retención más duradera de la información.** Relacionándose con la anterior, la nueva información, se guarda en la memoria a largo plazo, conservándose, pese del olvido, de detalles secundarios concretos. Esto es, realizando su aprendizaje.
- **Facilita adquirir nuevos conocimientos relacionándolos significativamente con los anteriormente adquiridos.** El aprendizaje significativo produce alteraciones en la estructura cognitiva del educando, reajustándola para integrar la nueva información que, quedando clara en la estructura cognitiva, es aprendida por el alumno.
- **Es activo.** Depende de la deliberada asimilación por parte del educando, de las actividades de aprendizaje.

- **Es personal**. Pues lo signifique el aprendizaje para el estudiante, depende de sus propios recursos cognitivos, es decir, de sus conocimientos previos y la manera en que este organiza su estructura cognitiva.
- **Motivación e interés del sujeto que aprende**. El alumno se vincula afectivamente con lo nuevo que aprende, ya que lo relaciona con sus conocimientos previos.
- **Es un aprender a aprender.** El estudiante se capacita y lo convierte en una técnica para realizar aprendizajes significativos por sí mismo en diversas áreas y situaciones.

Baque y Portilla (2021), citando a Ausubel y Hanesian (2001), proponen tres clases de aprendizaje significativo:

- **Aprendizaje de representaciones:** Enfocado a reconocer los significados de ciertos símbolos. Por ejemplo, las luces del semáforo, las cuales son identificadas en su etapa inicial para conocer cuando cruzar la calle o no.
- **Aprendizaje de conceptos:** Se da cuando por ejemplo la representación de un globo o la palabra globo el niño aprende es que los significan los mismos, lo cual es representado mediante un dibujo, esto no es considerado como una simple

asociación, sino que en realidad es muy trascendental en la educación.

- **Aprendizaje de proposiciones:** Demanda la comprensión del significado de ideas expresadas a través de proposiciones. En esta etapa se relacionan las palabras para constituir una en específico, de lo cual surge un nuevo significado que se conoce como estructura cognoscitiva.

2.6.2 La teoría de Desarrollo Próximo de Lev Semiónovich Vygotsky

Gómez y Covarrubias (2020, 468), citando a Suárez (2004), afirman que Lev S. Vygotsky definió su Teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como espacio existente entre el rango de desarrollo real, consistente en la competencia para resolver una situación en forma independiente y el nivel de desarrollo probable, que supone su capacidad para resolver problemáticas con el apoyo o facilitación de alguien más competente, que representa uno de los aportes más importantes de la psicología a la educación desde el enfoque histórico-cultural, que surge en la Rusia de comienzos del siglo XX, en un período histórico en que este país se transforma de ser uno de los reinos medievales tradicional y arraigados de Europa a la mayor unidad de repúblicas socialistas

modernas, formulando un proyecto social sin precedentes en la historia de la humanidad.

Como las circunstancias del momento en que los líderes de una corriente político-económica novedosa como el socialismo, para instaurar sus tesis en una nación profundamente conservadora, monárquica, religiosa y oscurantista, urgía un cambio en la visión socioeconómica de la «Madre Rusia» y, por consiguiente, en la actitud de sus ciudadanos, los establecimientos educativos de la época presentaban las condiciones idóneas para desarrollar el enfoque psicológico de esta teoría pedagógica en la educación de las nuevas generaciones para transformar la ideología y cultura nacionales, por razones políticas, económicas y sociales.

> En este contexto, Vygotsky y sus colaboradores diseñaron una serie de experimentos que establecían la relación entre la enseñanza y el desarrollo psicológico. Los resultados reflejaron que la educación "halaba" el desarrollo. De aquí se derivaron los conocidos conceptos situación social del desarrollo y Zona de Desarrollo Próximo - ZDP. (Corral 2003)

Las ciencias de la educación han asumido postulados del enfoque histórico-cultural, en especial las «*leyes sobre el desarrollo psíquico y el papel de la enseñanza*», que hoy en día se evidencian en muchas de las teorías de la educación y la pedagogía. En una propuesta pedagógica revolucionaria que pretenda incorporar

cambios en el sistema educativo, la sociedad y la cultura tradicionales como los que estos enfoques ayudaron a transformar en la Rusia de inicio del siglo anterior, postulados como el de la Zona de Desarrollo Próximo y el del enfoque histórico-cultural deben estar al orden del día. «*Conceptos como el de ZDP evidencian la proposición de que la actividad y la comunicación pueden ser manipuladas con el fin de operacionalizar una influencia educativa de gran alcance para el desarrollo del educando*» (Fariñas 2005).

En los postulados de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) Vygotsky identifica dos niveles en la capacidad de aprendizaje de todo estudiante: aquello que el sujeto aprendiente puede entender y hacer solo, que es lo que denomina Nivel de Desarrollo Real; y todo lo que el estudiante puede hacer siempre que cuente con la ayuda de un experto que puede ser su profesor o un compañero que haya aprovechado mejor el aprendizaje de los temas estudiados, al cual llama Nivel de Desarrollo Potencial. Este planeamiento define con precisión las posibilidades con que cuenta el alumno durante el proceso educativo que permiten reconocer en qué nivel o zona debe desarrollar una acción de enseñanza para que sea asimilada como se espera por el estudiante y qué rol cumple en el desarrollo de las capacidades del ser humano que aprende.

Es decir, que antes de que en el alumno nazca un nuevo conocimiento aprendido, se debe desarrollar un proceso de aprendizaje gradual forjado por la metodología de enseñanza aplicada. La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), es lo que se encuentra entre el nivel de habilidad actual de un estudiante en una disciplina determinada y el desempeño que este puede alcanzar en un momento más avanzado en la misma área con apoyo de un estudiante aventajado o de su docente. En esta etapa es posible facilitar el aprendizaje con la interacción del aprendiz con un experto que, bien puede ser el docente, un compañero que adelante mejor su aprendizaje o la fuente o modalidad de enseñanza que el profesor utilice (seminarios-talleres, trabajos en grupo, prácticas, etc.).

Teniendo en cuenta que en cada estudiante y para cada contenido que se requiere aprender, existe una zona en la cual el aprendizaje está muy cerca de desarrollarse y otra que es imposible de alcanzar; es en la ZDP donde se debe ubicar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues es allí donde se construye el conocimiento del estudiante y se adelanta para su desarrollo posterior, por lo que es inútil intervenir en lo que es capaz de hacer solo. De este modo, se combina la teoría del aprendizaje significativo con la de la ZDP, puesto que para que el estudiante realice una actividad nueva, el docente debe partir de los conocimientos previos del alumno (lo que sabe hacer

solo) con base en los cuales se apoya para el desarrollo de la actividad que generará el nuevo conocimiento.

> La Zona de Desarrollo Posible es la distancia entre el rango de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o experto en esa tarea. Entre la Zona Real de Desarrollo y la Zona de Potencial de Desarrollo, se abre la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que puede describirse como: … El espacio en que, gracias a la interacción y la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente… (Vygotsky 1979)

Cuando el punto de partida está lejos de lo que se planea enseñar, al educando se le hace imposible intervenir a la par del docente, estando en indisposición de participar, por lo cual le será imposible aprender. De acuerdo con lo anterior, se concluye que:

- Aquello para lo cual ahora el estudiante necesita de ayuda para resolverlo, luego lo podrá resolverá sin ayuda.
- El requisito principal para que el alumno pueda resolver algo posteriormente sin ayuda, es la guía o facilitación que ha recibido previamente de su docente.

- El nivel de aprendizaje y destreza que alcanza el estudiante para realizar actividades solo después de recibir ayuda depende de las ZDP que se identifiquen y se creen en la interacción educativa y que se propicien excelentes ambientes de aprendizaje.

En la práctica, según Vygotsky para el aprendizaje del comportamiento en un colectivo humano, la función de asistir al aprendiz en su ZDP sobre lo que debe hacer luego solo, partiendo de su desconocimiento inicial al respecto, lo cumple la cultura que adquiere del ambiente en que convive, trasmitida socialmente, la cual determina el nivel de formación de una sociedad. Por ende, los procesos psicológicos superiores se dan dos veces: al interior de la persona que aprende (intrapsicológicamente) y entre las personas (intrapsicológicamente), ejerciendo el adagio que dice «A la tierra que fueres haz lo que vieres»: el ser humano se comporta de acuerdo con la forma en que ven cómo se comportan los nativos de los países o las regiones que visitan, adaptándose a la nueva sociedad, debido a que está en otra cultura, expuesto a otro escenario, donde los procesos psicológicos superiores de dan acordes al nuevo ambiente sociocultural.

Igualmente, es trascendental el papel de los padres tanto en la aprehensión de los procesos psicológicos superiores del niño, como en la adquisición del lenguaje. Con el uso que el adulto hace de la lengua, el niño aprende el idioma desde pequeño porque está inmerso y en contacto permanente con el ambiente sociocultural que desarrolla ese idioma. Los padres estimulan en el niño la operación de su ZDP: «aquello que no sabes, pero que puedes llegar a aprender con la ayuda de otro» (ejemplo: si un mecánico experto ayuda a una persona que no sabe mecánica, esta podrá reparar y armar el motor de un vehículo, pues la interacción que se da con el experto que transmite sus saberes y el lenguaje social es el estímulo que necesita en su ZDP para aprender lo que no conoce).

No obstante, para que el aprendizaje por interacción se dé, es trascendental la predisposición del sujeto para lograrlo (si no le interesa aprender algo, así quien se lo enseñe sea el mejor, no lo aprenderá por ausencia de su disposición para el aprendizaje).

2.6.3 El pensamiento crítico de Matthew Lipman

En su obra *El lugar del pensamiento en la educación* (2016), Lipman pormenoriza cada una de las dimensiones de su teoría del pensamiento crítico, asegurando que hoy es cada vez más claro que las escuelas no preparan a los NNA para las decisiones diarias que deberán tomar a través de su vida, por lo que la formación que las instituciones educativas ofrecen a sus estudiantes representa un peligro para ellos debido a que lo que enseñan es a adquirir un pensamiento y conocimiento limitado, pasivo y acrítico. Desde que los filósofos, profesores, pedagogos, educadores y psicólogos se dieron cuenta de ello, se ha desarrollado en la educación un creciente interés por el pensamiento crítico (Lipman 2016, 26). Al respecto, Medina (2022, 28), citando precisamente a Lipman (2016), aduce que el autor apunta al hecho de que el pensamiento crítico viene desarrollándose desde hace siglos y que no se trata de algo reciente.

Lipman (2016) resalta la obra *Diálogo sobre los dos grandes sistemas del mundo* de Galileo, que reseña el método del pensamiento junto con el método científico (Lipman 2016, 27); igualmente, refiere y valora la obra de Descartes, Spinoza y Bacon que aportaron al estudio del pensamiento, la ciencia y la investigación; sumando el trabajo de la revolución industrial que en el siglo XVII

apostó por una ciencia experimental y teórica, buscando mejorar la calidad de pensamiento de la época. Pese a ello, Lipman dice que también hubo división de ideas e intereses, puesto que mientras una corriente consideró que el conocimiento surgía del pensamiento puro, otra defendió la generación de conocimientos producto de la aplicación del saber. No obstante, Lipman evidencia que mientras los académicos se justificaban en sus convicciones teóricas, los profesionales basaban su trabajo tanto en la teoría como en su juicio expresado en la aplicación adecuada de sus conocimientos (Medina 2022, 28).

Desde estos y otros antecedentes filosóficos, Lipman postula su teoría de pensamiento crítico, con base en diferentes teorías filosóficas interesadas en formar un pensamiento más razonable, investigativo y comunitario, que inspire un papel activo de las personas en su vida diaria, generando inquietudes, descubrimientos, experimentos y cambios, por medio de un pensamiento autónomo, crítico y responsable (Zapata 2010, 24-5). La propuesta filosófica y educativa de Lipman no se genera de la nada, pues se erige como una construcción teórico-práctica que parte del interés por resignificar la educación para la democracia, desde la crisis social y educativa que, a final de los años sesenta se da en Estados Unidos, tras descubrir en sus de lógica en la

universidad de Columbia, el poco interés de los estudiantes en pensar y aprender, y de la poca importancia que dan al conocimiento para su vida, tornando el aprendizaje en un asunto mecánico de memorización.

Desde esta preocupación Lipman empieza a proponer desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, que desarrolla desde su programa *Filosofía para niños*, en el que buscó desde el ejercicio filosófico, mejorar en sus alumnos la capacidad de razonar, su comprensión de la ética, así como su crecimiento personal e interpersonal, pues «*Lipman sabía bien que, para atacar el problema del sentido educativo, no era suficiente la enseñanza para el mero pensamiento, sino que era indispensable la enseñanza para el pensamiento crítico*» (Zapata 2010, 25; hablando de Lipman, 1997). Es por ello que la relevancia y el significado de la teoría de pensamiento crítico de Lipman solo se puede comprender en toda su magnitud si se analiza el lugar que tiene en la educación.

La noción de pensamiento crítico que Lipman propone es filosófica, interesada en cultivar y mejorar el razonamiento de cada individuo, rescatando la importancia y función que cumple el conocimiento en la vida académica y social de las personas, vinculando la manera de construir el pensamiento con la forma de emitir juicios razonables y de ejecutar acciones sensatas,

con criterios sólidos, autocorrectivos confiables, relevantes y sensibles al contexto. Así aparece el concepto de investigación filosófica, en que se cimienta el pensamiento reflexivo, el cual le permite buscar, indagar, reflexionar y evaluar, dese el elemento lingüístico, sobre las razones que guían el pensamiento y las acciones humanas, al tiempo que ubica el pensamiento del individuo en un espacio compartido, haciéndolo sensible al contexto y auto reparador en sí mismo.

La investigación filosófica, afirma Dewey, citado por Lipman (1997, 163), proporciona el «pensamiento reflexivo», herramienta básica del proceso educativo, diferente del pensamiento ordinario, cuyos criterios los aporta el ejercicio del filosofar, a través del que se «*conocen las causas de las ideas, las condiciones bajo las cuales se piensa*». La reflexión filosófica como parte integral de todo aprendizaje, es lo que conduce a los sujetos a la libertad intelectual que, al tiempo en que se basa en la capacidad de indagar sobre sí mismo como individuo, así como sobre el mundo y su carácter problémico, aporta elementos con los que se puede construir la capacidad para examinar el razonar propio, para ofrecer mejores razones para aquello que se piensa, se es o se hace.

Zapata (2010, 100), subraya que la teoría de pensamiento crítico de Lipman, parte de elementos clave de la teoría de Vygotsky como: el lenguaje como instrumento mediador que salva el abismo existente entre pensamiento y la cultura, aportando herramientas que posibilitan la formación de un pensamiento superior, pues el lenguaje permite el paso del campo interpsicológico al intrapsicológico durante la formación del pensamiento, posibilitando además, desarrollar las facultades psicológicas superiores, mediante el habla interiorizada, pues el lenguaje, que para Vygotsky cobra vida en tanto está cargado de significado, transmite la realidad externa al individuo, que la interioriza y transforma en su realidad social interna, concibiendo la formación del pensamiento como un proceso ligado al lenguaje, pues es imposible pensar sin palabras, o formar ideas sin el lenguaje, razón por la cual rotula al pensamiento siempre como «pensamiento verbal».

El carácter social del pensamiento, la interiorización y el lenguaje que explican la teoría de «la formación social de la mente» de Vygotsky, basan su propuesta educativa, en que el impacto de su construcción psicológica apunta a su intención de restructuración social, partiendo de una novedosa forma de ver y entender al hombre; en la que Lipman basa su noción de «comunidad de indagación», considerada como el «*espacio educativo en que se*

comparte con otros y en el cual, a través del lenguaje, se interioriza el discurso, las realidades externas, las conductas y los elementos cognitivos, abriendo campo a la investigación filosófica», cuyo interés radica en que, a través de ese espacio, se puede desarrollar un pensamiento superior —*crítico*—, que solo se realiza en cooperación con los demás: «*El pensamiento complejo es una construcción colectiva en sentido vygotskiano, pero además orientado hacia un juicio justo (correcto y adecuado)*» (Lipman 1997).

Teniendo en cuenta las características del pensamiento crítico, Lipman (2016, 47-8) describe los comportamientos del estudiante, que indican al profesor que enseña pensamiento crítico:

- Autocorrección. Los comportamientos que indican que el estudiante ha aprendido pensamiento crítico son: detecta errores en el modo de pensar de otros, es consciente de sus propios errores, busca aclarar expresiones ambiguas, pide razones y criterios, señala supuestos y falacias, cuestiona los procedimientos incorrectos, entre otros.
- Sensibilidad por el contexto. El estudiante que ha aprendido pensamiento crítico: diferencia entre matices de varias culturas y los de la sociedad respecto a los de su punto de vista, exige precisión en la traducción de un texto.

- **Uso de criterios.** El estudiante apela por valores compartidos, convenciones, bases de comparación, requisitos, perspectivas, principios, reglas, estándares, definiciones, criterios, hechos y test.
- **Capacidad de juicio.** Cuando un estudiante aprende correctamente pensamiento crítico: formula acuerdos, veredictos, decisiones, determinaciones, soluciones, clasificaciones, categorizaciones (según el caso), evaluaciones, distinciones, conexiones, producciones, afirmaciones y acciones.

2.6.4 Del aprendizaje significativo desarrollador al aprendizaje transformador

El análisis de los principios teóricos y epistemológicos de las teorías del Aprendizaje Significativo de Ausubel, de la ZPD de Vygotsky y del Pensamiento Crítico de Lipman, permite entender la evolución lógica que materializa en la pedagogía la experimentación práctica de los postulados de estas teorías que, de acuerdo con las experiencias vividas, las afectaciones y las necesidades educativas evidenciadas por las personas jóvenes y adultas que por causa de la violencia derivada del conflicto armado en Colombia no terminaron su

bachillerato en su edad escolar, estimulando la reconstrucción científica que, yendo más allá de la propuesta de Aprendizaje Significativo Desarrollador de Nieva y Martínez (2019), consolida la noción del Aprendizaje Transformador que proponemos.

Como ya se dijo, el aprendizaje significativo de Ausubel fundamenta sus postulados epistemológicos en el paradigma constructivista, orientando su propuesta filosófica en la teoría del conocimiento, como afirma López (2006), citado por Nieva y Martínez (2019, 3), «*el aspecto central del constructivismo está dado por su interés en reconocer el fenómeno del conocimiento como resultado de una interdependencia entre el observador y el mundo observado*», razonamiento referido a la concepción intelectual objetiva de la realidad generada desde el aprendizaje, puesto que el aprendizaje significativo se sustenta en la teoría académica en la que, como argumentan Nieva y Martínez (2019, 3), «*la relación sujeto-objeto de conocimiento es la base del aprendizaje de significados*».

Concibiendo el aprendizaje significativo como la adquisición de nuevos sentidos, relacionando la nueva información recibida con los conocimientos previos interiorizados por el sujeto a través de su experiencia, este ejercicio pedagógico presupone condiciones esenciales como que el material sea potencialmente significativo al

alumno —que lo pueda relacionar con su estructura cognoscitiva— y su predisposición para aprender (Ausubel 1982). Es decir, que como Ausubel entiende el conocimiento como un sistema integrado (Ivie 1998), cualquier conocimiento que el docente pretenda inducir a sus estudiantes en extraedad debe partir al menos de un preconcepto que aquellos tengan sobre lo que se les enseña, por lo que para que el aprendizaje sea significativo, se debe establecer la relación entre el preconcepto y lo que se enseña.

Según Nieva y Martínez (2019, 4), citando a Galagovsky (2004), la información, el contenido, el conocimiento y la disposición a aprender del sujeto, son criterios esenciales de la teoría de Ausubel, que resignifican la manifestación simbólica aprendida que será recordada por la persona cuando la requiera, edificando intencionalmente conocimientos previos que servirán de «anclaje» para interiorizar los nuevos conocimientos.

Por su parte, el Aprendizaje Desarrollador planteado por la teoría histórico-cultural de Vygotsky, incorpora el papel influenciador de los otros y la relación del sujeto consigo mismo en el proceso de desarrollo individual, transformador, generador de identidades personales y colectivas y, por tanto, de la cultura. En este sentido, según Nieva y Martínez (2019, 4), Vygotsky supera la relación sujeto-objeto, concibiendo el desarrollo

individual, con los procesos sociales que lo originan, pero desligado de la complejidad del desarrollo de la personalidad, pues la transformación del sujeto se da en su estructura cognitiva, pero también en la simultaneidad de esta con la relación del aprendiz con los otros, en las que el aprendizaje y el desarrollo personal del ser humano aprendiente es un proceso dinámico, mediado por la comunicación y la interacción social.

La experiencia social e histórica del sujeto emerge de la manera en que apropia una cultura mediatizada por medio de la práctica y la comunicación durante la interacción que es la fuente de sus vivencias, internalizando lo externo. De ahí que el control de las mediaciones culturales y el pensamiento dependan de la comunicación y la interacción con los otros, relaciones externas que pasan al plano intrapsicológico, convirtiendo a la unidad de las categorías actividad-comunicación en un principio del desarrollo humano; proceso en el que se manifiesta el talante mediatizado y desarrollador del aprendizaje, dado el uso de actividades simbólicas externas, originadas en el desarrollo histórico y social, propias de la cultura (lenguaje, objetos, lectura, acciones, escritura, métodos, etc.) que, como elementos limitantes que diferencian la interacción de la realidad.

El aprendizaje desarrollador se da, según Ausubel, partiendo de las estructuras cognitivas preestablecidas del alumno, dando especial importancia a los saberes previos que ya tienen sentido, por encima de su potencialidad del desarrollo, siendo igualmente significativos las tareas y los materiales didácticos utilizados. En cambio, para Vygotsky, el desarrollo se fundamenta en la interacción de lo social con lo individual, de lo externo con lo interno, en que el aprendizaje supera el plano cognitivo, dándose en la integración de este con lo afectivo. Nieva y Martínez (2019, 126), citando a Vygotsky (1991), afirman que el pensamiento no es la última instancia en el proceso de aprendizaje, pues un pensamiento no se origina en otro pensamiento, sino en su motivación, pues detrás del pensamiento existen la predisposición afectiva y la volitiva, que definen el aprendizaje desde la relación que surge entre el pensamiento y el comportamiento.

Mientras Ausubel afirma que la motivación para el aprendizaje es externa al sujeto porque emerge del material significativo o de las propiedades de las tareas, estableciendo una relación equitativa entre la motivación y el aprendizaje, en tanto que la motivación interna es la que se origina en el aprendizaje mismo, dando poco valor a los intereses y las necesidades; para Vygotsky el aprendizaje se produce desde la

autotransformación del sujeto que interioriza la cultura a partir de la experiencia y el sentido que la cultura adquiere para él, siendo imposible desligar lo cognitivo de lo afectivo, puesto que ambas dimensiones suponen la misma esencia y conforman una unidad sólida que constituye el aprendizaje desarrollador (Nieva y Martínez 2019, 7).

Concordando con lo referido, Castellanos *et al.* (2001) definen el aprendizaje desarrollador como aquel que «*garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social*»; señalando la activación-regulación, la significatividad (en el sentido personal) y motivación por aprender, como las tres dimensiones del aprendizaje desarrollador que, según el análisis al enfoque histórico cultural realizado por los autores, pertenecen a la unidad cognitiva afectiva del sujeto que resulta fundamental para el aprendizaje, pero que los autores también diferencian entre sí, definiéndolas por separado (Nieva y Martínez 2019, 8).

Pese a la intermitencia teórico-epistemológica dada entre las teorías de Ausubel y Vygotsky, así como la restricción conceptual existente entre el aprendizaje

significativo y el aprendizaje desarrollador, Castellanos *et al.* (2001) determinan las siguientes, como las confluencias generales entre las dos teorías, que sugieren deben reinterpretarse desde el enfoque histórico cultural de Vygotsky:

- El inicio del proceso de formación constituye el estado de partida del aprendiz.
- En la evaluación del aprendizaje el contexto juega un papel fundamental.
- Para que el aprendizaje se desarrolle, la comunicación resulta esencial.
- La motivación cumple un importante papel para el aprendizaje.
- El aprendizaje requiere de la mediación.

Tales confluencias que Nieva y Martínez (2019) reinterpretan desde el enfoque histórico cultural de Vygotsky, fundamentan la concepción de la formación docente de los instructores del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), desde la categoría integradora: Aprendizaje Significativo Desarrollador, expresada en la «*Estrategia pedagógica de formación docente desde una perspectiva desarrolladora*» (Nieva y Mendoza 2019, 9).

Por otra parte, para Zapata (2019, 99), la comprensión del papel crucial que cumple el componente social en la formación del pensamiento y la psiquis humanos fundamentan la teoría del aprendizaje desarrollador de Vygotsky que Lipman reconoce en su propuesta para la generación del pensamiento crítico que, concibiendo la persona y su desarrollo en constante interacción con su entorno y no aislada de él, evidencia la naturaleza social del pensamiento que se forma internalizando lo externo (pasando de lo interpsicológico a lo intrapsicológico), admite que el pensamiento no es algo que se da aisladamente en la mente del sujeto, sino que se forma desde la información, las experiencias, las impresiones, etc., que este recibe desde el entorno social donde se desenvuelve.

Sin embargo, es necesario tener claro que el proceso de interiorización de lo externo es el que transforma y confiere significado a los influjos externos que experimenta el sujeto, posibilitando la abstracción y la descontextualización, que resultan claves para la formación del pensamiento conceptual. De este modo Zapata (2010, 100), destaca el proceso de interiorización, como el dispositivo psicológico que según Vygotsky fundamenta la noción del pensamiento crítico de Lipman, por cuanto, del proceso de interiorización se deriva el concepto de pensamiento que, a pesar de su origen

social, depende de procesos internos, autónomos y reflexivos que garantizan que la misma persona es la que asimila, reformula y reconstruye todo lo que llega a su mente, definiéndolo desde sus propios parámetros y con su mismo lenguaje.

Además, así como el lenguaje permite el paso de lo que percibe el sujeto del plano interpsicológico al intrapsicológico durante la formación del pensamiento, por medio del habla interiorizada, desarrolla las funciones psicológicas superiores que generan el pensamiento crítico. De este modo, como refiere Zapata (2010, 100), el lenguaje que en la teoría de Vygotsky se materializa en tanto significa o tiene sentido para el sujeto, transmitiéndole la realidad externa que aquel interioriza transformándola en su realidad social interna, configura el pensamiento que Vygotsky concibe como un proceso indisolublemente unido al lenguaje, puesto que es imposible pensar sin palabras o formar ideas sin el apoyo del lenguaje, por lo que siempre refiere al pensamiento como pensamiento verbal.

Para Vygotsky estos tres elementos clave: el carácter social del pensamiento, la interiorización y el lenguaje, además de explicar su teoría de la formación social de la mente, también cimientan su propuesta educativa, porque de nada sirve su construcción psicológica si no se enmarca en su proyecto de restructuración social,

emanado de su forma de concebir y entender al ser humano, en que la Zona de Desarrollo Próximo facilita el espacio perfecto para trabajar en el mejoramiento del pensamiento y en el desarrollo de sus facultades superiores, de acuerdo con el potencial del sujeto y en cooperación con los demás. Esta propuesta educativa de Vygotsky, de acuerdo con Zapata (2010, 100), caracterizada por los procesos y herramientas del carácter social del pensamiento, conforman la teoría de la conformación del pensamiento crítico de Lipman, a pesar de que este no lo nombra en sus obras muy evidentemente.

Lipman basa su teoría del pensamiento crítico en el trabajo cooperativo propio de la ZDP para formar el pensamiento complejo, reconociendo la importancia del lenguaje para la formación de la mente y para el alcance de la zona próxima para la interiorización de la información en el sujeto, lo cual se evidencia en su propuesta de la comunidad de indagación, como espacio educativo en que el sujeto comparte con otros interiorizando a través del lenguaje el discurso, la conducta, las realidades externas y los elementos cognitivos, desarrollando su pensamiento complejo (superior) mediante la investigación filosófica, el cual solo se alcanza por medio de la colaboración de los demás. En este sentido, Zapata (2010, 101), señala citando

literalmente a Lipman (1997) que «*el pensamiento complejo es una construcción colectiva en sentido vygotskiano, pero además orientado hacia un juicio justo (correcto y adecuado)*».

La naturaleza del pensamiento crítico de Lipman es filosófica, dedicada a cultivar y mejorar la manera en que razonan las personas, destacando la importancia y función de la vida académica y social, enlazando el modo en que se forma el pensamiento con la forma en que se realizan acciones sensatas y se emiten juicios razonables; además es autocorrectivo, sensible al contexto y posee criterios confiables, fuertes y relevantes, que facilitan las acciones de indagar, buscar, reflexionar y juzgar propias de la comunidad de indagación, que sustentan la investigación filosófica. Es un pensamiento formado desde la interiorización de comportamientos correctivos, razonables, juiciosos e investigadores, entre otros, que después de transformarse en hábitos, generan una disposición en el pensamiento que lo impulsa a proceder siempre críticamente (Zapata 2010, 101-2).

Tanto surgen los principios básicos del pensamiento superior de Lipman de la teoría de formación social de la mente de Vygotsky que la comunidad de indagación de Lipman comparte y toma los siguientes elementos de la ZDP: 1) el deseo de trabajar por una forma superior de pensamiento, es decir de pensamiento crítico (Lipman) y

de desarrollo de funciones psicológicas superiores (Vygotsky); 2) la naturaleza social de la formación de la mente, entendiendo al hombre inmerso en sus relaciones sociales y su cultura, y no aislado de los demás; 3) el papel esencial del lenguaje en la formación y exteriorización del pensamiento; 4) la interiorización del discurso y los elementos cognitivos y sociales, como proceso psicológico elemental para formar el pensamiento; 5) la toma de conciencia de la importancia del trabajo colectivo y de la construcción del conocimiento desde actividades cooperativas; y, 6) la apuesta por trabajar en mejorar el pensamiento reflejado en mejores individuos y mejores comunidades.

2.6.5 Integración práctica de las teorías de Ausubel, Vygotsky y Lipman

Para el desarrollo de su propuesta pedagógica el Modelo Educativo Flexible Escuela Global, parte del hecho de que los estudiantes jóvenes y adultos, al no acceder al sistema educativo por la necesidad de trabajar para apoyar o sostener sus familias o comunidades, son personas que, por su interacción con su entorno y el desarrollo de actividades y situaciones relacionadas con su ocupación y forma de ser y estar en el mundo, han adquirido conocimientos, experiencias y habilidades propias del sentido común, las cuales les serán útiles

para la asimilación de los nuevos saberes que cobrarán sentido o significado para ellos en la medida en que se relacionen con los ya acumulados —saberes previos—, resultando trascendental para sus vidas, y para cumplir sus objetivos personales y los de sus comunidades.

Partiendo de la definición de aprendizaje significativo de Ausubel y aplicando el método de la ZDP de Vygotsky, a través de la cual el profesor identifica la distancia entre lo que sus estudiantes ya conocen y lo que conocerán con su guía, que constituirá el punto desde el cual partirá para, más que «enseñarles», «facilitarles» alcanzar el nuevo conocimiento, donde los objetivos de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación no consisten ni en que el estudiante aprenda tanto como el docente sabe ni tampoco en truncar la posibilidad de que acceda al conocimiento a través de sus cualidades naturales para aprovechar su educación, pues se trata de que el profesor suscite por igual el aprendizaje en estudiantes con bajos niveles de aprovechamiento de las competencias impartidas, como en aquellos que adelantan su aprendizaje más pronto.

Planteando desafíos simples a sus alumnos como considerar una experiencia real, propia y actual, identificando un problema o necesidad de su entorno, analizando los datos disponibles para buscar soluciones viables, formulando hipótesis para su solución,

comprobando luego las hipótesis por la acción, el profesor enseña a sus estudiantes a resolver retos como el propuesto, haciendo uso de los saberes adquiridos en clase, asimilando los aprendizajes mediante el acto educativo correcto. Practicando ejercicios de construcción colectiva y compartida del conocimiento como este, en que todos los actores del acto educativo son igual de valiosos; por medio de la socialización de hechos, saberes, habilidades y valores, y dialogando con sus compañeros, los alumnos interiorizan lo aprendido entendiéndolo mejor, mediante el juicio adecuado, desarrollando el pensamiento crítico de Lipman, materializando así un Aprendizaje Transformador.

2.7 Articulación con los Referentes de Calidad del Ministerio de Educación

El Modelo Educativo Flexible Escuela Global dirigido a personas jóvenes y adultas afectadas por la violencia derivada del conflicto armado, es una estrategia de enseñanza-aprendizaje-evaluación que, partiendo de las particularidades, circunstancias históricas, cultura, contextos socioculturales, intereses, estrato socioeconómico, lugares de origen y necesidades educativas de la población objetivo, aportar soluciones a la principal problemática que viven estas personas,

causal de su condición de pobreza, a través de un programa educativo con enfoque interdisciplinario que posibilite que los profesionales a cargo de su ejecución y las poblaciones beneficiarias adquieran saberes, destrezas, aptitudes y valores que les permitan erradicar el analfabetismo, la inequidad social y de género, la intolerancia, la indiferencia y el deterioro del medio ambiente.

Para ello, con base en las consecuencias para la educación nacional causadas por del conflicto armado interno se determinaron las necesidades educativas que propiciaron los propósitos educativos a alcanzar con base en unos objetivos generales y específicos de la estrategia formativa orientados a preparar intelectual y psicológicamente a sus alumnos para enfrentar sus limitaciones, para que se formen adquiriendo aptitudes laborales, psicosociales y para la educación superior, para que aporten soluciones a sus problemáticas y necesidades personales y colectivas, para que consoliden su proyecto de vida personal y comunitario, para adquirir competencias que los faculten para pertenecer y aportar en la construcción de la nueva sociedad como ciudadanos de valor y ejemplares, y para que generen empleo y excedentes económicos accediendo al mundo del trabajo y el comercio para bien de sus colectividades.

Como se trata de una propuesta de formación integral para la población afectada por la violencia para la superación del analfabetismo y de sus limitaciones tecnológicas, culturales e intelectuales potenciando su dimensión de saber teórico; para que pongan al servicio de sus comunidades sus aprendizajes, fomentando la participación, la sana convivencia, el ejercicio de la democracia y el respeto por el derecho ajeno, superando sus carencias éticas y actitudinales, fortaleciendo su dimensión del saber axiológico; y para que, practicando los saberes adquiridos, aprendan a hacer algo con lo enseñado, favoreciendo su saber procedimental; además de orientarse a través de un enfoque basado en competencias, la propuesta se articula a los referentes de calidad del MEN tales como los Estándares Básicos por Competencias, los Lineamientos Curriculares y las Orientaciones Pedagógicas desarrolladas por este ente estatal.

2.8 Competencias a desarrollar según las necesidades de la población objetivo

Teniendo en cuenta que la población objetivo del Modelo Educativo Flexible Escuela Global son personas que urgen una formación integral que además de ayudarlos a vencer las problemáticas y necesidades de que adolecen como consecuencia de sus diferentes grados de afectación, les permita acceder a la educación formal y adquirir los conocimientos teóricos, científicos y tecnológicos que les permitan superar su educación básica y media, prepararse para acceder a la educación profesional, laboral o para el desarrollo humano, así como adquirir saberes, valores, habilidades y destrezas, es decir, competencias para desempeñarse como ciudadanos valiosos para la construcción y sostenimiento de la sociedad del postconflicto, así como ingresar al mundo laboral y comercial mediante competencias vocacionales y empresariales acordes con la dinámica económica local y nacional.

En este sentido, es claro que el proceso formativo que requiere esta población, además de la aplicación y ejecución de teorías, procedimientos y estrategias de enseñanza-aprendizaje que, partiendo desde sus problemáticas y necesidades, así como de la realidad en

que vive la población objetivo y en concordancia con las disposiciones y referentes de calidad del MEN, requiere de un enfoque que aporte conocimientos, habilidades, destrezas y valores enseñados y aprendidos, articulando diferentes áreas y competencias que satisfagan necesidades habituales de las comunidades beneficiadas, de manera que los estudiantes apropien elementos cognitivos, experienciales y conductuales, para responder a las exigencias que el desarrollo de su vida cotidiana, la interacción social y comunitaria, su futura educación profesional y la sociedad del conocimiento le exigirán.

Para ello consideramos que la estrategia metodológica a aplicar debe ser la que ha sido en el eje rector de la política educativa mundial al final del siglo XX e inicio del nuevo milenio, es decir, la educación con enfoque basado en competencias, que garantice la formación integral del educando en sus dimensiones teórica (saber), axiológica (saber ser) y práctica (saber hacer), a través de procedimientos que formen personas que respondan críticamente a las realidades sociales, históricas y culturales de sus comunidades y de la sociedad en general, mejorando la calidad educativa, con una nueva forma de ver la realidad y vivir las relaciones sociales desde una visión holística o de totalidad, superando la fragmentación de las áreas del

conocimiento, la aprehensión de valores, la formación de actitudes, la expresión de los sentimientos, las diversas maneras de entender el mundo y las relaciones sociales.

2.8.1 Educación con enfoque basado en competencias

El enfoque por competencias es pertinente para la población afectada por la violencia, porque si las competencias son saberes, habilidades y valores que una persona realiza que le permiten entender, transformar y hacer parte del entorno que lo rodea, estas cualidades suponen también condiciones o formas de ser y estar del ser humano en el mundo, que al no ser estáticas y estar en contante desarrollo, se convertirán en los aprendizajes, experiencias y habilidades que permitirán a los estudiantes vinculados a esta población, ser competentes para desarrollar acciones en bien propio o común o para hacer parte productiva de la sociedad en que se circunscribe, puesto que además representan las características particulares de cada ser humano, que se relacionan con su excelente desempeño en un cargo como empleado o profesional o rol determinado como ciudadano o persona para aportar desde sus conocimientos y aptitudes al sostenimiento de su colectivo social. Sobre el enfoque educativo por competencias, el MEN ha manifestado que:

> En el marco de la Política de mejoramiento de la calidad de la educación, el MEN reconoce la importancia de trabajar desde la perspectiva de competencias, en razón a que las prácticas y lenguajes en la educación formal requieren una intención bien definida y consciente para incidir en la forma como las y los estudiantes abordan, construyen y aplican el conocimiento, posicionando por esta vía la necesidad de concertar una mirada educativa que tienda a lo integral y lo universal. Desde esta mirada, la noción de competencias se compromete no sólo con el saber, sino con el saber hacer, favoreciendo el uso de los conocimientos de manera flexible para que las personas logren aplicarlos en situaciones distintas a aquellas en que los aprendieron. (MEN 2006c)

Se trata de un enfoque holístico, universal que comprende a la educación como un proceso que no se agota solo en la enseñanza y que se fija en la obtención y el uso que de los aprendizajes hace el educando, comprometiéndose a aportarle los conocimientos, capacidades, aptitudes y actitudes, que los estudiantes desarrollarán en sus vidas particulares y en especial en su relación con sus colectivos sociales, que les permitirán comprender, interactuar y aportar en la transformación y sostenibilidad de sus entornos. Al enfoque educativo por competencias relacionado con lo que el sujeto que aprende hace con lo aprendido, la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI (2012, 34) de la UNESCO, lo define en su informe *La educación*

encierra un tesoro, en relación con las competencias generales que debería alcanzar el sistema educativo, así: saber conocer, saber hacer, saber ser y saber vivir juntos.

2.8.2 Competencias básicas para la educación de la población objetivo

Educar con enfoque basado en competencias supone la puesta en acción o práctica del conocimiento, conllevando la necesidad y obligación de que quien se educa sea hábil, diestro (competente), de modo que los alumnos formados por competencias, desde sus realidades, posibiliten la construcción de teorías, productos o proyectos partiendo de lo que saben hacer, sumando lo que han aprendido y especialmente «*lo que pueden aprender y a hacer para demostrar lo aprendido*».

Por consiguiente, el punto de partida para definir los niveles de competencias o desempeños que se requerirá a los educandos en nuestra propuesta formativa para educación formal primaria y secundaria para personas jóvenes y adultas serán los «*Estándares básicos por competencias*», emitidos por el MEN, definidos como los saberes, capacidades, facultades, disposiciones, percepciones y las condiciones intelectuales, emocionales y psicomotrices

convenientemente interrelacionadas, que posibiliten el desarrollo eficiente, versátil y significativo de alguna acción en nuevos y retadores escenarios (MEN 2006).

Entendemos por competencias básicas aquellos saberes, habilidades o valores que se consideran centrales, necesarios o fundamentales y desde los cuales debe partir todo el engranaje de conocimientos que se pretende que los estudiantes adquieran con la implementación de la propuesta pedagógica, considerados básicos o fundamentales en el artículo 23 de la Ley General de la Educación (1994).

Es decir, no se trata de criterios o logros mínimos, porque la idea no es que sean límites inferiores o promedios que los estudiantes deban alcanzar para pasar ciertos niveles, sino que expresan lo que se espera que sean capaces de captar, de transformar los saberes adquiridos y de lo que puedan hacer con lo aprendido, es decir, «*criterios de calidad que todos deben alcanzar, retadores, pero no inalcanzables, exigentes, pero razonables*», tanto para su beneficio particular como colectivo, pues se trata de que los pongan al servicio de las comunidades a las que pertenecen.

Teniendo en cuenta las afectaciones de que adolece la población objetivo producto de la violencia que genera el conflicto armado y sus necesidades educativas insatisfechas, las metas a alcanzar con la ejecución de

la propuesta pedagógica y las hipótesis de aprendizaje propuestas para el proceso formativo es necesario considerar lo señalado por el MEN sobre «*los programas y pruebas para el desarrollo y la medición de las competencias básicas de los estudiantes*» jóvenes y adultos pertenecientes a comunidades afectadas por la violencia, «*se orientan a las competencias matemáticas, científicas, comunicativas y ciudadanas, que actúan como fundamento de posteriores aprendizajes a lo largo de la vida al ser aplicables en diversas situaciones y contextos para resolver distintos problemas y llevar a cabo tareas y objetivos variados*» (MEN 2006c).

Por otra parte, es necesario que estas comunidades cuenten con competencias básicas que les permitan reconocer, manipular y desempeñarse con habilidad y actitud proactiva y mentalidad positiva en su entorno, de manera que sean diestros a nivel personal, como ciudadanos constructores de comunidad y conciliadores de conflictos, así como generadores de empleo y excedentes económicos, por lo que además de las competencias básicas referidas, es necesario contemplar competencias de aprendizaje y crecimiento personal y comunitario para que los individuos que conforman la población afectada por las consecuencias del conflicto armado interno del país, además de prepararse para adelantar estudios durante toda su vida

y acceder a la educación profesional, se ejercite en su propio crecimiento como persona y ciudadano valioso para la sociedad del postconflicto, a través de la generación de proyectos de vida individuales y de organización social y comunitaria, así como proyectos productivos y planes de negocios dirigidos a la generación de empresas y trabajo.

Más allá de las competencias básicas a adquirir por los educandos que se pretende atender y beneficiar con la metodología con enfoque basado en competencias que orienta el Modelo Educativo Flexible Escuela Global, estas se desarrollan a través de unas áreas del conocimiento y unidades de aprendizaje que interpretan mediante saberes, valores, habilidades y actitudes los aprendizajes esenciales que los estudiantes deben alcanzar para ser competentes en la disciplina o aspecto de la ciencia o la vida personal o comunitaria que, de acuerdo con las particularidades sociales, políticas, históricas, culturales, económicas y hasta de ubicación geográfica, el grado de afectación de la población objetivo por los fenómenos sociales, sus necesidades educativas a satisfacer y las teorías pedagógicas a desarrollar, se han establecido para ofertar a los educandos a través de competencias genéricas, referidas a competencias comunes a una o varias áreas o disciplinas, y específicas,

referidas a una disciplina o área del conocimiento a la cual confieren su identidad, de la siguiente manera:

Tabla 11. Competencias a desarrollar por el Modelo Educativo Flexible Escuela Global

COMPETENCIAS BÁSICAS		ÁREAS BÁSICAS	
Saberes, habilidades o valores considerados fundamentales, necesarios o centrales, desde los que parte el engranaje de conocimientos que los estudiantes deben adquirir, es decir, criterios de calidad que todos deben alcanzar; retadores, pero no inalcanzables, exigentes, pero razonables.		Competencias Genéricas y Específicas que reflejan y desarrollan las competencias básicas.	
MATEMÁTICAS	Saber hacer flexible que relaciona conocimientos matemáticos, habilidades, valores y actitudes que permite formular, resolver problemas, modelar, comunicar, razonar, comparar y ejercitar procedimientos para facilitar el desempeño eficiente, dúctil y	Matemáticas	Aritmética Geometría Álgebra Trigonometría Cálculo
		Tecnologías	Tecnologías e Informática

COMPETENCIAS BÁSICAS		ÁREAS BÁSICAS	
	significativo en un contexto determinado.		
CIENTÍFICAS	Conocimientos abordados desde el pensamiento científico, para plantear preguntas, recorrer diversas rutas de indagación, analizar y contrastar diversas fuentes de información y construir conclusiones basadas en la relación que establecen con su entorno; así como comprender los cambios causados por la actividad humana, reconocer puntos de vista divergentes, sustentar sus argumentos y asumir su rol como ciudadano	Ciencias Naturales	Ecología Biología Física Química Agroecología
		Ciencias Sociales	Historia Geografía Economía Cultura Política Filosofía

COMPETENCIAS BÁSICAS		ÁREAS BÁSICAS	
	desde una perspectiva ética y política.		
COMUNICATIVAS	Conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo, lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos que el hablante/oyente, lector/escritor deberá poner en juego para producir y comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido.	Comunicación	Lenguaje Castellano
			Lengua Extranjera: inglés
CIUDADANAS	Habilidades y conocimientos necesarios para construir convivencia y participación democráticas. La formación para la ciudadanía brinda al sujeto	Ciudadanía y Ser Social	Constitución Política Derechos humanos Derecho Internacional Humanitario Democracia Cultura Política

COMPETENCIAS BÁSICAS		ÁREAS BÁSICAS	
	una serie de herramientas para que afronte las situaciones de la vida cotidiana de manera consciente, en el reconocimiento, la observancia y la promoción de los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones en las que estos pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de otros.		Legislación Nacional Paz y competencias ciudadanas Equidad de Género
PERSONALES Y COMUNITARIAS	Procesos de enseñanza-aprendizaje orientados a garantizar la aprehensión de conocimientos, valores y habilidades para aprender a aprender, ser autónomos y	Personales	Educación Física, Recreación y Deportes Educación Sexual y Reproductiva Comportamiento y Salud
			Educación Artística y Cultural Ética y Valores Educación Religiosa

COMPETENCIAS BÁSICAS		ÁREAS BÁSICAS	
	buscar el bienestar individual y comunitario, mediante la promoción técnica y/o profesional, el reconocimiento como ciudadano valioso para la sociedad, el desarrollo y sostenimiento personal y familiar, la generación de ingresos y trabajo y la consolidación de la identidad personal, colectiva y cultural así como la pertenencia a grupos sociales.	Comunitarias	Desarrollo Humano
			Emprendimiento

Fuente: Elaboración propia.

3. Objetivos

3.1 Objetivos generales

A. Garantizar una educación básica y media transformadora, pertinente y de calidad a personas jóvenes y adultas pertenecientes a comunidades víctimas de la violencia causada por el conflicto armado, ejecutando estrategias y procedimientos de enseñanza enfocados en el aprendizaje de los estudiantes, que satisfagan sus necesidades educativas y les facilite alcanzar aprendizajes con sentido y desarrollar pensamiento crítico.

B. Promover desde el Modelo Educativo Flexible Escuela Global, el desarrollo de las competencias básicas contempladas en las áreas fundamentales del conocimiento establecidas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia a través de estrategias pedagógicas basadas en el enfoque constructivista.

3.2 Objetivos Específicos

Del objetivo general A:

1) Desarrollar un currículo para la educación básica y media para personas jóvenes y adultas, con enfoque por competencias, que responda a las demandas del sistema educativo nacional, atendiendo los retos de la sociedad del conocimiento, el desarrollo sostenible y el compromiso de reducir la brecha social de la extraedad educativa.

2) Fomentar planes de área y de estudio flexibles, tutorías para la atención individual o en grupo, asesorías y orientaciones diferenciadas y particulares, privilegiando la atención de alumnos con bajo nivel de aprovechamiento y en riesgo de abandonar su estudio, estableciendo equivalencias entre programas educativos y dando continuidad a la formación con fundamento en el marco educativo nacional.

3) Fortalecer la educación básica y media para adultos con enfoque basado en competencias, mediante la cultura del emprendimiento, el trabajo y el desarrollo humano, para la adquisición de saberes funcionales y la preparación para la vida laboral y la educación superior.

4) Promover la articulación con estrategias de formación técnica laboral y superior complementaria a la propuesta del MEF Escuela Global, la especialización de las instituciones educativas en la educación para adultos, la administración y operación en los entes territoriales que ejecuten la estrategia metodológica garantizando a su población objetivo un servicio público educativo integral y contextualizado.
5) Ofertar una estrategia pedagógica para adultos acorde con los referentes de calidad del Ministerio de Educación Nacional.

Del objetivo general B:

1) Contribuir con la formación de competencias lingüísticas a través de estrategias basadas en la solución de problemas en contexto, que permitan a los estudiantes aprehender desde el análisis de situaciones de su cotidianidad, las seis dimensiones del área del lenguaje propuestas por el MEN (comunicación, transmisión de información, representación de la realidad, expresión de sentimientos y potencialidades estéticas, ciudadanía responsable y sentido de la propia existencia).

2) Propiciar el desarrollo del pensamiento lógico matemático a través de estrategias basadas en la solución de problemas que permitan a los estudiantes saber hacer en contexto en el marco de los cinco procesos contemplados por el MEN (formular y resolver problemas; modelar procesos y fenómenos de la realidad; comunicar; razonar y formular comparar y ejercitar procedimientos y algoritmos).
3) Fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y científico a través del análisis de situaciones de la vida cotidiana en el marco de las áreas de las ciencias naturales y las ciencias sociales para encontrar soluciones a problemas propios del entorno.
4) Apoyar la formación en competencias ciudadanas (comunicativas, cognitivas, emocionales e integradoras) con base en estrategias orientadas a la resolución de conflictos y necesidades cotidianas propios de la convivencia.
5) Evaluar el nivel de desarrollo de las competencias comunicativas o lingüísticas, de pensamiento matemático, de conocimiento e interacción con el mundo natural, sociales y ciudadanas, para la formación cultural y corporal, y para la proyección social y productiva que conforman la estrategia metodológica del MEF Escuela Global.

4. Metodología del MEF Escuela Global

En medio de los avances científicos y de las tecnologías incorporados a la vida personal y profesional del ser humano, del acelerado desarrollo de las comunicaciones en un planeta globalizado y de una realidad nacional del siglo XXI donde se entrelazan los avances del servicio de educación nacional en que se ha empeñado el MEN, el compromiso del desarrollo humano sostenible para erradicar la pobreza, la inequidad social, la defensa y conservación del medio ambiente y el logro de los fines políticos, sociales y económicos que consoliden la idealizada propuesta de paz total en el país; se deben desarrollar procesos educativos orientados a dar cumplimiento a estos postulados en la actualidad y en el futuro. A propósito, aludiendo al informe Bricall (2000) sobre el desenvolvimiento de las sociedades avanzadas, ideales para nuestro país, Villa y Poblete (2007, 28), señalan que:

> El conocimiento, innovación y capacidad de aprendizaje son los tres aspectos complementarios del desenvolvimiento actual de las sociedades avanzadas. Estas tres facetas se inscriben en el proceso de cambio estructural de las sociedades modernas. El informe destaca cuatro dimensiones fundamentales:

> - la generación de nuevos avances científicos y difusión de nuevas tecnologías, como las tecnologías de la información y la comunicación (TIC);
> - la profunda transformación en el reparto de la actividad económica entre los distintos sectores de la economía y la redistribución de la ocupación;
> - la aceleración de la internacionalización de las sociedades y de sus economías; el aumento del nivel de educación y de la base de conocimientos en las sociedades consideradas más avanzadas.

Por su parte y dejando claro que el enfoque basado en competencias es el que se requiere para que la educación del ciudadano del nuevo siglo, en especial para las personas en extraedad escolar que no ingresan al régimen educativo oficial, que producen o deben producir para sostenerse a sí mismos y sostener sus familias y/o comunidades, que les garantice la adquisición de conocimientos, el fomento de valores y la aprehensión de capacidades necesarias para desempeñarse en la sociedad del conocimiento, tales como: la autonomía, la habilidad para tomar decisiones; el trabajo en equipo; la generación, selección y procesamiento de información; la adaptabilidad y flexibilidad, imprescindibles en los diferentes contextos sociales, el mercado laboral, la cultural y la vida social en general; García (2011, 3), señala que:

> Para que el conocimiento ocupe el papel indicado en siglo XXI se requiere la construcción de un nuevo modelo educativo que centre el currículo en el educando, particularmente en el desarrollo de sus competencias, para lograr una convergencia entre lo individual y lo social en aspectos ligados a lo cognoscitivo, lo afectivo y lo psicológico, que potencien una capacidad adaptativa al entorno generado en los últimos años, estimular la creatividad y la innovación para enfrentar los retos planteados por dicho entorno, desde una perspectiva holística y transdisciplinar capaz de superar los modelos educativos heredados del siglo XX centrados en la adquisición de información, en un nuevo marco contextual en que el papel del docente se debe redefinir, pasando de ser un transmisor de conocimientos a un gestor de ambientes de aprendizaje.

Con base en estas realidades, se evidencia por qué el propósito nacional de lograr una educación básica y media con características propias y singulares, que responda a los estándares globales de preparación de ciudadanos y profesionales competentes para el aseguramiento y sostenimiento del progreso de la sociedad, siendo necesario orientar la educación al desarrollo humano en todas sus dimensiones personales-individuales, sociales-colectivas, culturales, económicas y políticas, por lo que se hace inminente la necesidad de adaptar nuestra educación al contexto nacional e internacional, para dar respuesta satisfactoria a los requerimientos de la sociedad mundial y a las

nuevas necesidades, problemáticas e intereses que están surgiendo, donde lo trascendental ya no es el conocimiento en sí mismo, sino lo que el estudiante o profesional sepa hacer algo con ese conocimiento y como lo vive intrínsecamente en su vida personal.

En el mundo actual, donde tanto el avance del conocimiento como el de la ciencia no se distribuyen con igualdad, por lo que no se reducen las evidentes diferencias, sino que, por el contrario, se agravan y aumentan, es inaplazable generar una propuesta de educación básica y media que propenda por crear mayor conciencia y compromiso social entre estudiantes de bachillerato y universitarios, para que se preparen a enfrentar la educación superior y la vida profesional poniendo al servicio de los demás sus capacidades y competencias sin quedarse en sus logros personales ni los de sus mentores laborales, es decir, que orienten sus conocimientos y logros académicos, más allá del servicio de su proyecto personal de vida, ni a los deseos de poder de las empresas que compiten en un mercado cada vez más deshumanizado y globalizado.

4.1 Currículo del Modelo Educativo Flexible Escuela Global

La Ley General de Educación (1994) en Colombia, en su artículo 76, define Currículo como:

> El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional PEI. (Art. 76)

Sin embargo, Hernández et al. (2020, 5), afirman que:

> El currículum o el diseño curricular juegan un papel determinante en el rumbo que toman los sistemas educativos del mundo. Definen lo que las personas van a saber para desenvolverse en la vida y en el campo laboral. Dan la forma del hombre al especificar qué conocimientos, habilidades e incluso valores va a adquirir en un proceso educativo institucional.

A partir de ambos conceptos se entiende la relación que deberá tener el currículo de la propuesta pedagógica del Modelo Educativo Flexible Escuela Global con la política educativa del MEN, para la formación intelectual teórica y científica, sus competencias, su capacidad crítica para ser y estar en el mundo y para analizar su entorno, sus problemáticas y las cosas, y su capacidad para transformar la sociedad y adaptarse a sus cambios, de

las personas jóvenes y adultas de las poblaciones vulnerables que han sido violentadas por el conflicto armado interno, a las cuales está dirigida esta propuesta formativa.

De este modo, la estructura curricular que constituye el Modelo Educativo Flexible Escuela Global se define como el conglomerado de estrategias y recursos mediante los cuales se lograrán los propósitos educativos que beneficiarán a la población objetivo, es decir, se trata del acervo de políticas, programas, planes de estudios, modalidades y metodologías de enseñanza, perfiles, criterios de evaluación y demás procesos que contribuyan al desarrollo humano integral de sus educandos y al fortalecimiento de sus competencias, consolidando el Modelo Educativo Flexible Escuela Global como producto del trabajo colectivo de su comunidad académica, articulado a las siguientes características:

4.1.1 Flexibilidad

El currículo del MEF Escuela Global está basado en una organización académico-administrativa-operativa adaptable, que centra sus esfuerzos en el estudiante, pero que promueve la movilidad, la interrelación, el aprendizaje autónomo, las transformaciones y la utilización de los recursos entre los que el tiempo es uno

de los principales, como argumentan Echeverry *et al.* (2020, 53), citando a Pulido (2004), que:

> Un Currículo Flexible presenta características que satisfacen ampliamente los requerimientos curriculares de la educación..., ya que en su espectro constituye una organización académico-administrativa dúctil, cambiante, que promueve el flujo, la interacción, el autoaprendizaje, la incorporación de transformaciones y el aprovechamiento de los recursos.

La flexibilidad es una ruptura de esquemas tradicionales que permite que todos los actores de la actividad educativa aporten sus saberes desde sus significados para cumplir los objetivos del proceso, la integración con la que se cuenta con docentes de todas las áreas del conocimiento para atender comunidades de diverso origen y formas de pensar, el fomento del trabajo interdisciplinario y la cooperación interinstitucional donde no solo los profesores aportan en bien de la educación, sino que otros profesionales de diferentes disciplinas hacen sus aportes desde sus experiencias y saberes garantizando la calidad del proceso y el logro de los fines planteados en el currículo. Así, como afirma Pulido (2004, 2), la flexibilidad curricular, las ventajas de:

- Permitir a estudiantes, profesores, directivos, administrativos y a la comunidad, definir los logros académicos que se espera alcanzar, los indicadores de logro que reflejen el alcance de los objetivos propuestos para el proceso formativo.
- Desarrollar competencias académicas, cognitivas, humanas, ciudadanas, sociales, culturales, ambientales, laborales, etc., que pretende construir.
- Asumir planes, programas, procesos y proyectos adecuados según sus propios fines y tareas, relacionados con los fines de la educación y los estándares de calidad propuestos para ella.
- Permitir que el estudiante participe en su formación, brindándole la posibilidad de diseñar su plan de estudios, seleccionando los recursos o asignaturas según sus intereses y capacidades, apoyado por un tutor o asesor.
- Propiciar la formación interdisciplinaria, permitiendo un contacto directo con contenidos, experiencias, estudiantes, docentes, investigadores y profesionales de otras unidades, enriqueciendo la formación.

- Brindar al estudiante un ambiente propicio para su formación científica y humana, ofreciendo mejores condiciones de trabajo, permitiendo individualizar y madurar las decisiones de orientación.
- Posibilitar la vinculación constante con el entorno socioeconómico, permitiendo la incorporación y modificación de contenidos según los cambios de la realidad.
- Conjugar intereses (personales, profesionales, educativos, económicos y sociales), necesidades y aptitudes, permitiendo a la institución encontrar su estrategia de trabajo, desde y para su contexto específico, creando escenarios que evidencien la forma de ser, sentir, pensar y actuar de las comunidades socioculturales y educativas y tomar las decisiones para su desarrollo.
- Ampliar y diversificar las opciones de formación, facilitando avanzar por ciclos propedéuticos acordes al proyecto de vida, capacidad y talento del alumno.
- Lograr que los recursos financieros y humanos cumplan niveles óptimos.

4.1.2 Integralidad

El concepto de integralidad en el currículo se refiere a los factores cognoscitivos, sociales, políticos, económicos y educativos que intervienen en el desarrollo de la acción educativa y formativa del estudiante, es una totalidad cautivadora que da sentido a las partes del todo considerando los suficientes y necesarios condiciones y criterios para alcanzar la meta de formación de la persona, es decir, como ha señalado la Universidad Pontificia Bolivariana UPB (2008, 9-10), tratándose de la educación de:

> Un proceso de formación integral, pertinente y articulado con los contextos local, regional, nacional e internacional que, desde la cultura, los saberes, la ciencia, la tecnología, la investigación y la producción contribuye al justo desarrollo humano sostenible y solidario, para mejorar la calidad de vida de los colombianos, y alcanzar la paz, la reconciliación y la superación de la pobreza y la exclusión.

Esta característica se trata de la posibilidad de involucrar en el currículo todas las áreas, disciplinas y competencias que potencien el enriquecimiento de los saberes teóricos (cognitivos), saberes prácticos (procedimentales), saberes axiológicos (conductuales) y saberes colaborativos (convivenciales), de los estudiantes beneficiarios de la educación ofertada por el Modelo Educativo Flexible Escuela Global. El currículo es integral si

se desarrolla desde un enfoque pedagógico relacionado con conocimientos científicos, capacidades, pericias, facultades y valores que deben ser enseñados y aprendidos, integrando campos y áreas del conocimiento que articulen diferentes disciplinas que respondan a las problemáticas cotidianas de las comunidades, pero más que todo a través del ejemplo, de tal forma que el estudiante apropie elementos que sirvan para responder a las exigencias de su educación profesional, teniendo en cuenta que:

> La integralidad hacer alusión a cualidades inherentes al currículo, como:
>
> - Lo cognitivo: que tiene que ver con las características de aprendizaje y su aplicabilidad en el medio.
> - Lo actitudinal: que tiene que ver con los comportamientos tanto individuales como sociales de cada sujeto.
> - Lo normativo: que son patrones de comportamiento aceptados por la sociedad en donde se clarifica lo que es pertinente hacer o no.
>
> Estas cualidades son de importancia en el acto de enseñanza-aprendizaje, ya que siempre están presentes en todas las aplicaciones del currículo, haciéndolo globalizante, flexible, integrador, generador de conocimiento, disciplinado y humano. (UPB 2008, 10)

4.1.3 Pertinencia

La pertinencia del Modelo Educativo Flexible Escuela Global, se refiere a que, con base en los referentes de calidad del MEN, sus objetivos y propósitos educativos buscan transformar las comunidades vulnerables a la violencia derivada del conflicto armado, que es su población objetivo que adolecen de precaria oferta de cupos para su formación académica elemental, de su condición en extraedad producto de no haber terminado sus estudios por diversas causas, de su baja autoestima por su condición de pobreza extrema, mediante la ampliación de la cobertura para facilitar su acceso al sistema educativo oficial y la ejecución de estrategias pedagógicas constructivistas enfocadas en el aprendizaje, que suplan sus necesidades educativas y les permita alcanzar aprendizajes significativos, desarrolladores y transformadores. En este sentido, la UNESCO (1999, 104), define la pertinencia educativa como:

> La adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas hacen. Ello requiere de normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con las problemáticas de la sociedad y del mundo laboral.

Para que el MEF Escuela Global sea pertinente debe poner al servicio de sus poblaciones beneficiarias sus principios y funciones, en especial las actividades dirigidas a la erradicación de la pobreza, el analfabetismo, la violencia,

la intolerancia, el hambre, la inequidad social y el deterioro del medio ambiente, mediante un enfoque interdisciplinario que permita que sus docentes y sus estudiantes sean competentes en el análisis integral de las problemáticas y situaciones que se les planteen. Para ello, el MEF aporta al desarrollo del sistema educativo nacional, capacitando sus docentes, elaborando sus planes de estudio y de trabajo, desarrollando investigación educativa, para el estudio, análisis y previsión de las necesidades sociales. Entonces, como señala García (2002, 112), la pertinencia del Modelo Educativo Flexible Escuela Global es:

> Su contribución a la solución de las necesidades o demandas sociales..., actuales y a futuro, (...) tomando su entorno como objeto de estudio para identificar problemas, proponer soluciones y participar en ellas, desde una posición reflexiva que permita mantener vigentes los principios inherentes a su condición de metodología de educación para adultos y jóvenes en extraedad escolar, digna de respeto, con el apoyo y soporte de la comunidad. Es un acuerdo entre la comunidad intra y extra educativa... ofreciendo respuestas oportunas y apropiadas en la formación de recursos humanos críticos, con elevadas potencialidades y capacidades para competir en un mercado en constante cambio, que tenga en cuenta los valores sociales, políticos, culturales y económicos de la sociedad.

4.1.4 Enfoque basado en Competencias

La innovación educativa denominada «Enfoque por Competencias» ha sido en el eje rector de la política educativa mundial desde el inicio del siglo XXI, que ha llegado a ser la norma globalizada para el diseño y la evaluación curricular, es un enfoque educativo que representa un avance histórico de la educación mundial respecto de otros enfoques, cuyos elementos constitutivos: los contenidos (derivados del enfoque tradicional), las habilidades (enfoque experimental), y las actitudes (enfoque actitudinal), generalmente tratados desde nociones aisladas o deficientemente cohesionadas por la pedagogía, desde una iniciativa esencialmente europea se conjugaron para en esta propuesta de avance educativo, que ha dado origen a enfoques como el conductual, el de estructura de las disciplinas y el cognitivo. Al respecto, Perilla (2018, 2), afirma que:

> El Aprendizaje Basado en Competencias (ABC), es uno de los enfoques educativos que ha tenido mayor desarrollo en las últimas décadas, el cual ha generado una diversidad de apropiaciones y derivaciones en múltiples contextos. Este surge como la conjugación de contenidos, habilidades y actitudes con el objetivo de que quienes son formados aprendan a hacer en un contexto con sentido.

Perilla (2018, 28), aduce que este enfoque fusiona dinámicamente los contenidos propuestos por la estrategia formativa, las habilidades que deben lograr los educandos y las actitudes de estos hacia los aprendizajes, erigiéndose como uno de los enfoques más completos para los procesos de formación en la actualidad, puesto que, citando a Vidal y Pernas (2007), señala que una de las orientaciones del actual diseño curricular es su enfoque por competencias, que es una de las más destacadas tendencias educativas actuales y de la vinculación entre la educación y la sociedad.

Por otra parte, en concordancia con Ramírez (2020), que reseña la propuesta del Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo CLAD (2016) de que, acorde con lo planteado por la UNESCO, a partir del trabajo de Delors (1996), se considerara las competencias como base en los pilares del saber; Perilla (2018), afirma que el enfoque por competencias centra su proceso de formación en el saber conocer (contenidos), el saber hacer (habilidades) y el saber ser (actitudes), pues para generar desempeños efectivos, se deben tener en cuenta estos logros del aprendizaje, para formar en forma integral a los aprendices (González 2006; Perrenoud 2011).

Tabla 1. Pilares del Saber, según Delors (1996)

Pilar	Descripción
Saber conocer	La adquisición de conocimientos mediante la atención, la memoria y el pensamiento: un medio y un fin de la vida humana.
Saber hacer	Relacionado con el ejercicio profesional y a las competencias propiamente.
Saber ser	Pensamiento crítico y autónomo de construcción del juicio propio, manifiesta los saberes aprehendidos durante la vida.
Saber convivir	Vinculado a las relaciones interpersonales e inteligencia emocional, así como a los comportamientos adquiridos a partir de la experiencia.

Fuente: Elaboración propia desde Ramírez (2020, 6).

Como estrategia pedagógica orientada a formar en educación básica y media a personas jóvenes y adultas vulnerables a la violencia originada en el conflicto armado, el Modelo Educativo Flexible Escuela Global entiende como competencias los desempeños que deberían alcanzar sus estudiantes desarrollando saberes, capacidades, prácticas, pericias, aptitudes, valores y experiencias, en determinados contextos, para resolver un problema o satisfacer una necesidad personal o colectiva. Este concepto de competencias se refiere tanto al proceso formativo, como a los resultados de los aprendizajes apropiados, a lo que el egresado, al término de su proceso educativo será capaz de hacer o en las estrategias que le facilitarán aprender

autónomamente en todo contexto académico durante su vida.

4.1.5 Transversalidad

La transversalidad educativa es un enfoque que busca mejorar la calidad educativa, tratando de ver la realidad desde un novedoso punto de vista, viviendo las relaciones sociales desde una visión de totalidad, superando la disgregación de las áreas de conocimiento, para la comprensión del mundo, la obtención de saberes, la aprehensión de actitudes, la apropiación de valores, la expresión de sentimientos, y a las relaciones sociales en un escenario determinado. En este sentido se han pronunciado Mulford *et al*. (2022, 2), afirmando que la transversalidad educativa se relaciona con la integración de contenidos temáticos en un proyecto educativo, en que los contenidos no se asocian con ninguna área o asignatura en particular del conocimiento, puesto que tiene que ver con todas, porque se trata de contenidos que se deben desarrollar en las áreas curriculares, que a su vez deben alcanzar otras dimensiones.

Acorde con Correa y Pérez (2022), actualmente la transversalidad es un concepto utilizado en diferentes campos, en los que es la clave para analizar la pluralidad y para la inclusión o integración de disciplinas,

problemas, contextos y situaciones de aprendizaje, que los paradigmas tradicionales han fragmentado desde un pensamiento unificado. De ahí qué las referencias y estudios sobre la transversalidad sean extensos y aparezcan en un amplio espectro de integración y articulación entre disciplinas (Terán y Contreras y Bolívar 2013), que, relacionadas con los ejercicios de solución de problemas y necesidades referidos a la desigualdad, la pobreza y la promoción de la salud (Gaviria 2001), el género, la democracia, el medioambiente, etc., que integran procesos participativos e investigativos individuales y de colectivos sociales (Moreno 2005; Buenfil Burgos 2013).

Posibilitando la introducción de las necesidades o problemáticas de la sociedad, en el diseño curricular y en las prácticas educativas, desde su transversalidad, el Modelo Educativo Flexible Escuela Global participa en la formación integral de los educandos en sus categorías cognoscitiva, procedimental, actitudinal y convivencial, potenciando los saberes teóricos, prácticos, axiológicos y colaborativos, en sus estudiantes mediante procedimientos que los formen para que respondan críticamente a las realidades sociales, históricas y culturales de sus y de la sociedad en general.

La transversalidad se ha convertido en una herramienta, a través de la cual se comprometen los procesos educativos con el desarrollo sostenible de los países que, desde las experiencias y diseños curriculares de sus sistemas educativos, han adoptado la transversalidad desde diferentes metodologías o experiencias. Independientemente de que unas sean mejores que otras, esas estrategias se orientan a definir aprendizajes no inmersos en una sola competencia, disciplina o área del conocimiento y que obedecen a los requerimientos educativos que demanda la sociedad de hoy a la educación. Es decir, como afirman Correa y Pérez (2022, 10):

> Frente a la necesidad de superar la fragmentación de los conocimientos disciplinarios que se seleccionan en el currículo, se considera la transversalidad curricular como una alternativa organizativa a los límites rígidos establecidos en la estructura de los contenidos formativos. El carácter alternativo de este principio trasciende las propuestas metodológicas que solo se centran en producir mejores condiciones de aprendizaje.

Partiendo de una visión transversal el currículo se forma personas intelectualmente capaces de crear y transformar conocimientos, de recopilar y procesar información, de resolver problemas metódica y reflexivamente, con actitud crítica y autocrítica, sobre las necesidades y problemas de su entorno, apelando a los aprendizajes que obtiene de las diferentes áreas del

conocimiento en su conjunto integrando contenidos, habilidades, actitudes y valores transversales, rompiendo la segmentación tradicional del conocimiento. De ahí que un currículo transversal se organice desde la flexibilización de fronteras entre los contenidos, superando jerarquías, descentralizando los procesos, integrándolos y fusionándolos en una sola intención formativa cuyos resultados se desarrollan en forma holística y no particular (Correa y Pérez 2022, 10).

En este sentido, una organización curricular transversalizada permite la superación de obstáculos y dificultades que tradicionalmente se presentan en nuestras instituciones educativas como la visión fragmentada de la escuela que genera división del espacio y el tiempo, segmentación de las competencias en áreas de estudio aisladas entre sí, y división entre docentes y estudiantes; la cultura escolar homogeneizadora, autoritaria y discriminadora que selecciona y excluye desconociendo la diversidad y asignando el carácter de infalible a los maestros; el énfasis en el currículo disciplinario que privilegia la competitividad, contendidos disciplinarios y habilidades laborales; la relegación a un segundo plano de la capacidad de gestión; y la falta de disposición, comprensión y preparación de los docentes.

Así, según Correa y Pérez (2022, 10), la transversalidad educativa aporta novedosas formas de aprendizaje colectivo, compartido, en que la unidad estudiantil no es un estudiante aislado, sino todo un equipo de aprendices investigando, generando mayor interacción entre los estudiantes, al tiempo que se les facilita desarrollar un aprendizaje colaborativo, participativo y socializado.

4.2 Estrategia Metodológica del Modelo Educativo Flexible Escuela Global

La estrategia metodológica del MEF Escuela Global establece tres competencias básicas necesarias para el desempeño de las personas en el mundo de hoy: para la expresión y la comunicación, para la relación y la interacción y para el desarrollo personal, de las que se desprenden siete (7) competencias genéricas basadas en áreas fundamentales obligatorias establecidas por la Ley 115 de 1994 (General de la Educación), y cinco (5) más específicas, que complementan los saberes, habilidades y destrezas que imparte el MEF a sus educandos teniendo en cuenta los estándares básicos de competencias definidos por el MEN para el régimen educativo del país.

4.2.1 Competencias genéricas y específicas del MEF Escuela Global

Privilegiar competencias que orienten la formación de estudiantes jóvenes y adultos del país que por diversas razones no terminaron su bachillerato, es el aspecto fundamental de la discusión sobre el currículo correcto para el Modelo Educativo Flexible Escuela Global, que coincide con el debate político en un país como el nuestro instado a enfrentar un conflicto armado de más de sesenta años, decidido a superar esta problemática por la vía del diálogo, en un proceso que genere una situación postconflicto para la cual debe prepararse la sociedad en general para atenderla de manera que el país entero se beneficie, especialmente en el tema educativo que nos ocupa; lo que supone la modificación sustantiva en el sistema de educación de los ciudadanos del país, sus competencias, su capacidad crítica para ver el mundo y las cosas, así como su capacidad para transformar la sociedad y adaptarse a los cambios.

Por consiguiente, para establecer las competencias genéricas y específicas que desarrollará el Modelo Educativo Flexible Escuela Global, además de lo establecido en el numeral 2.8.2 Competencias básicas para la educación de la población objetivo, producto de los resultados del estudio realizado sobre las consecuencias del conflicto armado para la educación

colombiana que delimitó y definió las características de la población objetivo y sus necesidades educativas que se pretenden satisfacer a través de la ejecución de la estrategia educativa por competencias propuesta por el MEF Escuela Global, teniendo en cuenta además las Teorías pertinentes para su formulación producto del estudio desarrollado en este sentido.

De este modo, las competencias genéricas y específicas propuestas para el currículo del Modelo Educativo Flexible Escuela Global, están contenidas en la tabla 13.

Tabla 2. Currículo general por competencias y áreas del conocimiento del MEF Escuela Global

BÁSICAS	GENÉRICAS	ESPECÍFICAS
Información Disciplinar Básica: Que fundamenta la obtención de saberes ulteriores en un campo específico del conocimiento y es acordada por la comunidad académica	Formación Disciplinar Especializada: Abarca la práctica profesional y la adecuación al estado del arte actual de cada disciplina	Formación Integrada: Incorpora conocimientos que se encuentran en los bordes de disciplinas diferentes o que constituyen convergencias disciplinares que pertenecen a diferentes disciplinas

<table>
<tr><th>BÁSICAS</th><th colspan="2">GENÉRICAS</th><th>ESPECÍFICAS</th></tr>
<tr><td rowspan="4">Competencias para la expresión y la comunicación</td><td colspan="2">Competencias comunicativas o lingüísticas</td><td rowspan="2">Competencias para tratamiento de la información digital</td></tr>
<tr><td>Lenguaje y Comunicación</td><td>Lengua Extranjera (inglés)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Competencias de pensamiento matemático</td><td rowspan="2">Tecnologías e Informática</td></tr>
<tr><td colspan="2">Matemáticas</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Competencias para la relación y la interacción</td><td colspan="3">Competencias de conocimiento e interacción con el mundo natural</td></tr>
<tr><td colspan="2">Ciencias Naturales y Educación Ambiental</td><td>Agroecología</td></tr>
<tr><td colspan="3">Competencias sociales y ciudadanas</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Ciencias Sociales (Historia y Geografía, Cultura Política y Democracia)</td><td>Filosofía</td><td rowspan="2">Paz y Competencias Ciudadanas</td></tr>
<tr><td>Ciencias Económicas y Políticas</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Competencias para el crecimiento personal y colectivo</td><td colspan="2">Competencias para la formación cultural y corporal</td><td>Competencias para la proyección social y productiva</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Educación Artística y Cultural</td><td>Educación Física, Recreación y Deportes</td><td>Desarrollo Humano</td></tr>
<tr><td>Educación Religiosa</td><td>Emprendimiento</td></tr>
</table>

Fuente: Elaboración propia.

El enfoque basado en competencias que orienta la estrategia formativa del MEF Escuela Global, tiene como base curricular cinco (5) competencias genéricas

correspondientes a igual número de áreas básicas del conocimiento contempladas como obligatorias en el artículo 14 de la Ley General de la Educación (1994), que deben adquirir todos los educandos, consideradas como las bases sobre las que descansará la estructura de aprendizajes y el sitio común donde convergerán todas las áreas del currículo del modelo, por cuanto, de acuerdo con lo afirmado por Valle (2006, 35):

> Existe un conocimiento con "valor de uso" común para todo individuo como miembro de una sociedad, cuyos contenidos son los que harán al sujeto capaz de desenvolverse de manera hábil, crítica y activa en aquellas circunstancias que le depare la vida cotidiana.

Al dominio de ese conocimiento por ser de uso común de todas las personas, se le denomina «competencias básicas»: para la expresión y la comunicación, para la relación y la interacción y para el desarrollo personal y colectivo, de las cuales se originan las competencias genéricas que privilegiará la aplicación del MEF Escuela Global, así:

1) **Competencias comunicativas o lingüísticas.** Que integra las áreas de lenguaje y comunicación y lengua extranjera (inglés), referidas en los estándares básicos por competencias de lenguaje y de lengua extranjera inglés (MEN 2006).

2) **Competencias de pensamiento matemático**. Que integra el área de matemáticas (aritmética, geometría, álgebra, trigonometría y cálculo), determinadas por los Estándares Básicos por Competencias Matemáticas (MEN 2006).

3) **Competencias de conocimiento e interacción con el mundo natural.** Que integra el área de ciencias naturales y medio ambiente (biología, física y química), definidas en los Estándares Básicos por Competencias de Ciencias (MEN 2006).

4) **Competencias sociales y ciudadanas.** Que integra el área de ciencias sociales (historia y geografía universal y de Colombia, ciencias políticas y económicas y filosofía), referidas en los Estándares Básicos por Competencias de Ciencias (MEN 2006).

5) **Competencias de desarrollo cultural y corporal**. Que integra las áreas de educación artística y cultural y educación física, recreación y deportes, expuestas en las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física y Artística (MEN 2010).

A estas se integran dos (2) competencias que representan dos (2) áreas transversales, que complementan los conocimientos a adquirir para la adopción de las competencias del aprender a hacer y el

aprender a ser, las cuales por constituir el énfasis del modelo educativo serán de carácter obligatorio:

1) **Competencias para la proyección social y productiva.** Que integra las áreas de emprendimiento y desarrollo humano, de acuerdo con la ley 1014 de (2006), de fomento al emprendimiento, y la ley 1064 de (2006), que establece la educación para el trabajo y el desarrollo humano.
2) **Competencias sociales y ciudadanas**. Que integra el área de paz y competencias ciudadanas, expresadas en los Estándares Básicos por Competencias Ciudadanas. (MEN 2006)

Además, dos (2) áreas optativas vocacionales que complementan los saberes adquiridos, orientando a los estudiantes a elegirlas para adquirir competencias laborales o técnicas específicas, complementarias para el aprender a hacer, a saber:

1) **Competencias para tratamiento de la información digital.** Que integra el área de tecnologías e informática, considerada área obligatoria por la Ley General de la Educación (1994), en su artículo 23, establecidas por las Orientaciones pedagógicas para la educación en tecnologías (Guía n.º 30, 2008).

2) **Competencias de conocimiento e interacción con el mundo natural.** Que integra el área de agroecología, dirigida a estudiantes de zonas rurales o que requieren conocimientos en actividades agropecuarias que propendan por la defensa del medio ambiente, referidas en los Estándares Básicos por Competencias de Ciencias (MEN 2006).

4.2.2 Plan de Estudios del Modelo Educativo Flexible Escuela Global

En su estructura académica, el MEF Escuela Global, plantea un proceso formativo, con enfoque basado en competencias, acorde con lo señalado por la UNESCO (Delors 1996) respecto de que la educación para el siglo XXI debía cimentarse en cuatro pilares esenciales para la formación integral y competente de los individuos: «aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos», y con la modernización universal de la educación liderada por la Comunidad Europea de Naciones (bajo el Marco Común Europeo) y en Latinoamérica por países como México, Chile y Brasil, donde la enseñanza básica y media se viene desarrollando desde hace tiempo bajo este enfoque pedagógico.

Además, se trata de una propuesta formativa en consonancia con lo propuesto por el Plan de Desarrollo Nacional 2023-2026 «Colombia potencia mundial de la vida» y en la propuesta de Reforma a la ley estatutaria de la educación en Colombia presentada por el gobierno nacional al Congreso de la República en el año 2023 dirigida a hacer de la educación con calidad centrada en los territorios la energía transformadora que le permita al país superar la pobreza y la desigualdad social.

Por otra parte, elaborar el plan de estudios implicó diseñar y confeccionar el sistema y los contenidos de una estrategia pedagógica establecida como referente del proceso formativo, también delimitar los procedimientos pedagógicos que deben orientar los procesos, modalidades y metodologías de enseñanza-aprendizaje.

Por consiguiente, establecidas las competencias básicas (genéricas y específicas) a adquirir por los estudiantes a partir las áreas y sus temáticas formativas determinadas, se proponen los trabajos, experiencias y logros que deben llevar a cabo y alcanzar para evidenciar las capacidades que han adquirido en su comportamiento y desenvolvimiento personal, social y ciudadano, como resultados de aprendizaje de las competencias distintivas del modelo educativo flexible.

Por otra parte, para construir el plan de estudios del MEF Escuela Global, se definieron los procedimientos y estrategias a través de los cuales los docentes suscitarán o facilitarán que sus alumnos aprovechen los aprendizajes proyectados para el desarrollo de las diversas competencias que lo conforman.

Tratándose de un objetivo prioritario de la educación nacional, para el diseño del plan de estudios además de acatar las observaciones y sugerencias hechas por el MEN, se tomaron como base filosófica para la propuesta pedagógica del MEF Escuela Global, la superación del paradigma conductista magistral, unidireccional, autoritario, limitante y homogeneizador, por nuestro sistema de educación nacional empezando por la modalidad de personas jóvenes y adultas, para pasar al modelo constructivista por competencias desarrollado desde hace más de cincuenta años por los países más desarrollados del planeta, por consiguiente más apropiado para la educación contemporánea y el contexto mundial del nuevo milenio, la población objetivo del modelo educativo flexible y el momento histórico que vive el país.

Conformar el plan de estudios, supuso entonces adoptar unas estrategias y procedimientos para la enseñanza para los docentes y de aprendizaje para los educandos, adecuadas para el alcance de los resultados de

aprendizaje de cada área del conocimiento y competencia, determinando siempre como centro de atención en la planificación educativa los logros, saberes, habilidades o valores que los estudiantes deben aprehender, pero especialmente en la manera como se debería dar el aprendizaje en los alumnos, como proceso psicológico necesario para la adquisición de saberes significativos, desarrolladores y transformadores.

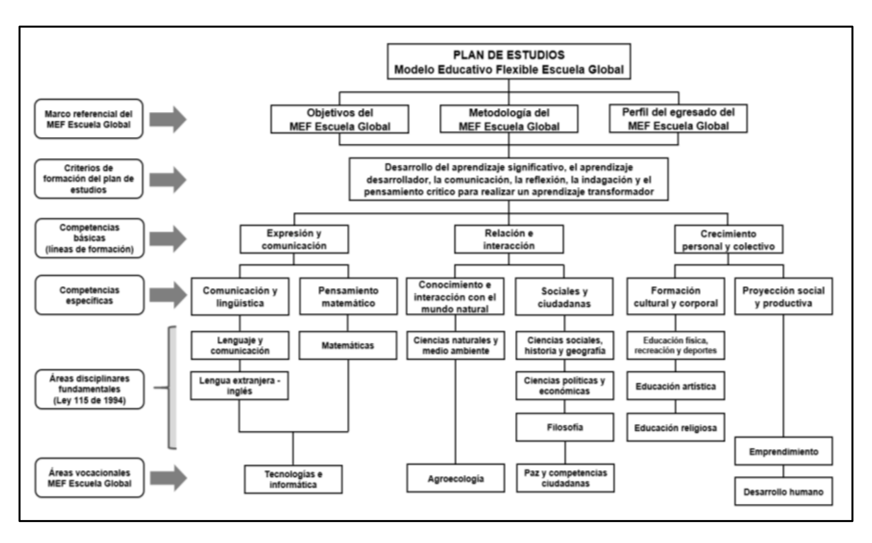
El MEF Escuela Global promueve un diseño curricular flexible, con una modalidad pedagógica interdisciplinar, mayoritariamente formativa y menos informativa, que forme líderes sociales innovadores, con capacidad científica, tecnológica, humanística y proyectista, aptos para diagnosticar y proponer soluciones a las necesidades particulares, colectivas, regionales y nacionales, incluyendo procesos académicos que concilian e incorporan las funciones sustantivas de docencia e investigación en el proceso formativo, la interacción del MEF con las instituciones de educación básica y media con las de educación para el trabajo y superior, vinculando el plan de estudios con los procesos de capacitación cualificación de los profesores y propendiendo por mantener el equilibrio entre la formación en áreas humanísticas fundamentales, con las vocacionales obligatorias y las optativas.

Como ciclo formativo y propedéutico para el emprendimiento, el desarrollo humano, la paz y las competencias ciudadanas, el uso y aprovechamiento de las tecnologías y la informática y la agroecología, desde una perspectiva holística, el plan de estudios del MEF Escuela Global, proyecta el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes, el alcance de un aprendizaje transformador por medio de la estrategia metodológica por competencias, la apropiación de ellos lenguajes oral y escrito, del pensamiento lógico y matemático, como puntos de partida para la aprehensión de competencias científicas sociales y ciudadanas y del mundo físico y la producción más limpia para la defensa del medio ambiente, y para consolidar su cultura general, preparando a los estudiantes en extraedad escolar mediante un componente propedéutico, para afrontar los cursos académicos laborales y/o profesionales especializados del siguiente nivel educativo.

El presente plan de estudios del MEF Escuela Global es el resultado de identificar las condiciones propicias para desarrollar educación del nivel básica y media para adultos con enfoque basado en competencias, con fundamento en los contextos sociales, económicos, laborales, políticos y culturales de la población objetivo violentada por el conflicto armado que se atenderá en los entes territoriales certificados por el MEN, a partir de lo

cual se determinó el ámbito de referencias del plan de estudios, del cual se originaron los criterios de formación, las competencias básicas y específicas, las áreas disciplinares fundamentales, y las vocaciones del MEF, como se observa en la Gráfica 4.

Gráfica 1. Plan de estudios del Modelo Educativo Flexible Escuela Global



Fuente: Elaboración propia.

4.2.3 Intensidad Horaria del Plan de Estudios del MEF Escuela Global

La intensidad horaria del plan de estudios del MEF Escuela Global obedece a lo estipulado por la Ley General de la Educación (1994) y el decreto 3011 de 1997, que establecen la normatividad que rige la educación para adultos en el país. En este sentido, dando cumplimiento a lo referido decreto 3011 de 1997, sobre los horarios para la educación para adultos en Colombia, la intensidad horaria del MEF Escuela Global será:

> El modelo educativo flexible oferta la atención de estudiantes en la modalidad semipresencial, en cinco (5) ciclos lectivos especiales integrados CLEI, así:
>
> - Los ciclos II, III y IV, son de 800 horas de trabajo pedagógico, de las cuales 400 horas serán presenciales y las restantes 400 horas son de aprendizaje autónomo o de trabajo extraclase;
> - Los ciclos V y VI, serán de 440 horas de trabajo pedagógico: 220 horas presenciales y 220 de aprendizaje autónomo o de trabajo extraclase.
>
> De este modo, en la ejecución del Plan de Estudios del MEF Escuela Global, en un proceso de diez (10) meses, como lo dispone el decreto 3011 de 1997:
>
> - Los ciclos II, III y IV, se realizarían durante 40 semanas de 10 horas de trabajo pedagógico presencial por semana.

> - Los ciclos V y VI, se realizarían durante 22 semanas de 10 horas de trabajo pedagógico presencial por semana. (Decreto 3011/1997, art. 18-24)

Por otra parte, en atención a que, por disposiciones como la vigencia de la ley de garantías electorales, el año fiscal con posibilidades contractuales en el país y por otras situaciones burocráticas, de trámite o legales que puedan presentarse, es posible que la contratación del servicio educativo mediante la aplicación de la propuesta técnica y operativa del MEF Escuela Global no pueda gestionarse para iniciar coincidiendo con el año lectivo o fiscal, motivo por el cual, en cumplimiento a lo establecido por el MEN en la Circular No. 007 (2008), sobre que el proceso de ejecución de la educación para adultos se podrá realizar mediante un proceso abreviado de entre 6 y 8 meses, se propone que el proceso formativo del MEF Escuela Global se lleve a cabo de la siguiente manera:

- En un proceso ejecutado en seis (6) meses, los ciclos II, III y IV, se ejecutarían durante 27 semanas de 15 horas presenciales por semana,
- En un proceso ejecutado en ocho (8) meses, los ciclos II, III y IV, se ejecutarían durante 32 semanas de 12,5 horas presenciales semanales,

- En un proceso ejecutado en seis (6) meses, los ciclos V y VI, se ejecutarían durante 28 semanas de 15 horas presenciales por semana,
- En un proceso ejecutado en ocho (8) meses, los ciclos V y VI, se ejecutarían durante 32 semanas de 14 horas presenciales semanales.

Siguiendo la normatividad sobre los niveles de enseñanza obligatoria contemplados en el artículo 14 de la Ley General de Educación (1994) y por los Referentes de Calidad del MEN, el MEF Escuela Global, incluye dentro de su plan de estudios las temáticas de Constitución Política de Colombia (1991), educación cívica, la defensa y protección del medio ambiente, la educación sexual, la educación ética, los valores humanos y el buen uso del tiempo libre, contenidas en las áreas fundamentales del conocimiento con carácter de obligatorias, como lo dispone la Ley General de la Educación (1994):

> ARTÍCULO 23. ÁREAS OBLIGATORIAS Y FUNDAMENTALES. Para el logro de los objetivos de educación básica se establece áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y la formación que necesariamente se deben ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. Las áreas obligatorias y fundamentales, que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son:
>
> 1. Ciencias naturales y educación ambiental.

> 2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.
> 3. Educación artística y cultural.
> 4. Educación ética y en valores humanos.
> 5. Educación física, recreación y deportes.
> 6. Educación religiosa.
> 7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros.
> 8. Matemáticas.
> 9. Tecnologías e informática.
>
> PARÁGRAFO. La educación religiosa se ofrecerá en todos los establecimientos educativos, observando la garantía constitucional según la cual, en los establecimientos del Estado, ninguna persona podrá ser obligada a recibirla.

Según lo anterior, la intensidad horaria del MEF Escuela Global se distribuye así:

Tabla 3. Intensidad horaria plan de estudios Modelo Educativo Flexible Escuela Global

No.	ÁREAS DEL CONOCIMIENTO	NIVEL DE EDUCACIÓN (CLEI)					HORAS TOTALES POR ÁREAS	
		EDUCACIÓN BÁSICA			ED. MEDIA			
		C. II	C. III	C. IV	C. V	C. VI		
1	Lenguaje y Comunicación	80	80	80	40	40	**320**	**320**
2	Lengua Extranjera (inglés)	60	60	60	30	30	**240**	**240**
3	Matemáticas	80	80	80	40	40	**320**	**320**
4	Ciencias Naturales y	80	80	80	40	40	**320**	**320**

	Educación Ambiental							
5	Ciencias Sociales Historia, Geografía, Cultura Política y Democracia	80	80	80	20	20	280	360
6	Ciencias Económicas y Políticas				20	20	40	
7	Filosofía				20	20	40	
8	Educación Física, Recreación y Deportes	60	60	60	20	20	220	220
9	Educación Artística	40	40	40	30	30	180	180
10	Ética y Valores Humanos	40	40	40	30	30	180	180
11	Educación Religiosa	40	40	40	30	30	180	180
12	Desarrollo Humano	60	60	60	30	30	240	720
13	Emprendimiento	60	60	60	30	30	240	
14	Paz y Competencias Ciudadanas	60	60	60	30	30	240	
15	Tecnologías e Informática	60	60	60	30	30	240	480
16	Agroecología	60	60	60	30	30	240	
TOTAL INTENSIDAD HORARIA		860	860	860	470	470	3520	3520

Fuente: Elaboración propia.

4.3 Actores del proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación MEF Escuela Global

Antes de describir el enfoque docente propuesto para impartir las áreas del conocimiento que desarrollan las competencias básicas que conforman el currículo del MEF Escuela Global, deben establecerse los conceptos y terminología básica relacionada con las técnicas de transferencia de conocimientos del docente al educando. Por ello, el procedimiento para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, es una interrelación entre dos sujetos inmersos en un proceso comunicativo donde uno cumple la función de emisor transfiriendo saberes o contenidos académicos que constituyen el mensaje, mediante un método preestablecido (canal o medio) a un segundo sujeto o receptor, formando parte de un único proceso que tiene como fin la formación del estudiante.

En este caso la definición etimológica del término «enseñar» sirve como base para entender mejor esta interacción formativa, asimilada a un proceso comunicativo en el que el receptor debe retroalimentar a quien cumple las veces de emisor (docente) para que el proceso no quede abierto, porque si el proceso formativo

no cuenta con la retroalimentación (verificada mediante la medición del nivel de desempeños logrados por el educando), el proceso formativo queda inconcluso al no cumplir la transferencia de conocimientos correctamente al no evidenciar los alumnos su aprehensión.

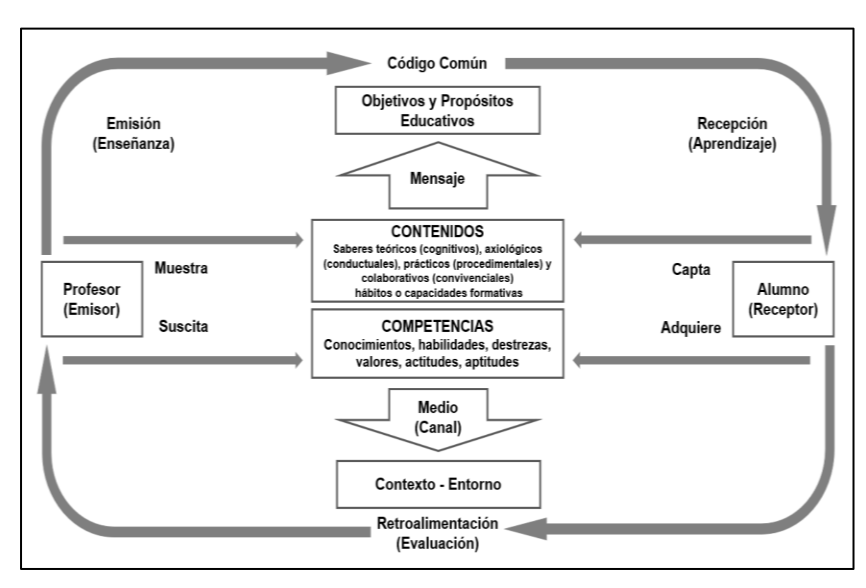
Concebimos un proceso de enseñanza-aprendizaje donde el docente, la enseñanza, los contenidos y la evaluación, son medios a través de los cuales se muestra a los educandos aquello que deben aprender, teniendo siempre claro que es el aprendizaje el producto final que requiere el acto educativo, partiendo de la premisa que es la educación la forma más altruista de hacer comunicación, proceso que entendido de este modo no debe estar a cargo de cualquier docente, pues el profesor tradicionalmente magistral, conductista, pagado de sí mismo, autoritario, que se ve como la solución a las necesidades de saber de sus educandos que solo consciente el saber en él y utiliza la evaluación como la manera de demostrarles que no han aprendido aún, no es el tipo de docente, creativo, innovador, guía, facilitador, suscitador de conocimientos, que este proceso requiere.

Por consiguiente, nuestro proceso de formación debe corresponder a una interacción comunicativa donde el educando exprese su aprovechamiento del proceso,

puesto que, si «enseñar» significa «señalar algo a alguien», entendiendo que no se trata de mostrar cualquier cosa, sino de enseñar al alumnado lo que no conoce, es claro que de que se trata es de que el docente más que emitir o transferir, suscite o facilite la adquisición del conocimiento en sus estudiantes, en donde estos, por lo tanto, tienen igual derecho de expresar a su profesor lo que opinan o piensan de lo que se les está señalando o mostrando, para que aprendan, según sus necesidades de aprendizaje, motivo por el cual el docente hará gala de su versatilidad para atender a los estudiantes con bajos niveles de aprovechamiento y apoyar el adelanto de los estudiantes más adelantados.

La formación en educación básica y media ofertada por el Modelo Educativo Flexible Escuela Global consiste en un proceso de comunicación educativa (educomunicación) correspondiente a una interacción comunicativa donde el docente guía, motiva, suscita o facilita la adquisición del conocimiento por sus estudiantes, que expresan el aprovechamiento de las competencias aprendidas. Es decir, en el MEF Escuela Global «enseñar» es formar al alumnado poniéndoles en común lo que no conocen.

Gráfica 2. Elementos del proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación MEF Escuela Global



Fuente: Elaboración propia.

Enseñar es la actividad mediante la que el profesor (emisor) expone o promueve contenidos educativos (hábitos, saberes, capacidades) en su estudiante (receptor), haciendo uso de mediaciones (textos guías, TIC, radio plataformas, videos, bibliotecas, etc.: modalidades o métodos de enseñanza), en cumplimiento de unos objetivos y/o propósitos educativos, en un ambiente particular y adecuado.

Como complemento del acto de enseñar, aprender, es el proceso a través del cual el educando haciendo uso de

unas mediaciones (trabajo cognitivo mediante unas técnicas de estudio, aprendizaje autónomo y colaborativo), capta o elabora los contenidos expuestos por el profesor, proceso que es entendido como el producto final a lograr, realizado en cumplimiento de unos objetivos académicos, en determinado contexto.

Retroalimentación, el momento y acción en que los estudiantes evidencian que han aprendido a hacer algo con lo enseñado, en que expresan lo que piensan u opinan de lo aprendido, según sus necesidades de aprendizaje. Por ello el docente debe hacer gala de sus competencias comunicativas, puesto que la educación es un proceso comunicativo (Evaluación auténtica).

4.3.1 Docentes: Perfil, acompañamiento y capacitación

Más allá de la base filosófica y teórica o las modalidades y metodologías en que se cimiente la propuesta pedagógica de cualquier modelo educativo flexible, la calidad de la educación depende en un alto porcentaje de la competencia, actitud y capacidad de los docentes facilitadores para asegurar el alcance de los aprendizajes por sus estudiantes, cualidades que se basan antes que nada en su nivel de formación y la experiencia acumulada en el ejercicio de su profesión.

No obstante, cualquiera sea la experiencia de los docentes, asumir la aplicación de la propuesta pedagógica de cualquier modelo educativo requiere de la formación o capacitación relacionada con sus objetivos, propósitos, las necesidades educativas de su población objetivo, el marco teórico, el currículum y la estrategia metodológica, además del acompañamiento necesario con el fin de afianzar y garantizar la ejecución eficaz de la planeación educativa correspondiente, puesto que por tratarse de una propuesta académica novedosa, a la hora de desarrollar sus postulados, es en la clase donde ocurre el choque entre la teoría y la realidad, entre la vocación del docente y las necesidades y particularidades de sus estudiantes y las exigencias de la relación profesor-alumno-institución que puede potenciar o traumar el cumplimiento de la labor docente.

Consecuente con el impacto que genera emprender un proceso formativo dirigido a una población joven y adulta, diferente a la que cotidianamente trabajan los profesores que, además, es posible que posean cierta carga laboral que les generan necesidades educativas diferentes a las normalmente satisfechas por su labor docente, y siguiendo los lineamientos que el MEN dispone en estos casos para asegurar el mejor desempeño de los tutores encargados de facilitar los aprendizajes necesarios en los educandos, para generar un ambiente

académico que posibilite el éxito del desarrollo de la nueva experiencia formativa y promoviendo la cualificación de sus profesores, el MEF Escuela Global propone un proceso de capacitación docente que incluye la formación y el acompañamiento a los docentes por profesionales y personal de apoyo que fortalezcan su eficiente desempeño docente y apoyen el alcance de los objetivos y propósitos académicos.

Como entre las políticas educativas planteadas por el MEN para asegurar una educación integral, pertinente y competitiva para todos los niveles de formación en el país, orientadas a la reducción de la pobreza, la desigualdad social, la violencia y el hambre, reconoce el papel preponderante de los directivos docentes y los docentes para el alcance por parte de los estudiantes de las competencias suficientes y necesarias para su desenvolvimiento eficaz y eficiente en sus vidas, el mercado laboral y comercial y la dinámica económica y sociocultural en los contextos local y nacional; el MEF Escuela Global garantizará un proceso formativo a sus docentes facilitadores para que realicen una enseñanza orientada a generar aprendizajes significativos, desarrolladores y transformadores en sus estudiantes.

Esta propuesta de capacitación, acompañamiento y autoevaluación docente se realizará de acuerdo con lo dispuesto por la Ley General de la Educación (1994) que

establece que el del educador consiste en liderar en las instituciones educativas la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de los estudiantes, de acuerdo con las exigencias, necesidades y expectativas sociales, éticas, culturales y morales de las familias y la sociedad, llevando a la práctica el PEI de la Institución, para lo cual debe recibir la capacitación y actualización necesaria, mejorando su labor docente haciendo aportes de ideas, y sugerencias al Consejo directivo, académico o junta ejecutiva, sin ser discriminado por sus preferencias ideológicas, políticas o religiosas (Art. 104).

En este sentido, a continuación se presenta, en primera instancia el perfil del docente que se requiere para la puesta en marcha de la propuesta académica del modelo educativo flexible, las recomendaciones particulares de lo que el MEF Escuela Global requiere para que sus docentes «enseñen haciendo» o «enseñen con el ejemplo», así como la estrategia de acompañamiento a la labor docente a desarrollar en las instituciones educativas de los entes territoriales donde se tenga a bien aplicar o ejecutar el modelo educativo, sus fases y procesos, los agentes encargados de este acompañamiento, los tiempos, productos e indicadores que se comprometen en su realización para el logro de los propósitos de aprendizaje.

Igualmente, la estrategia formativa diseñada para cualificar a los docentes facilitadores o tutores en la aplicación del currículum y la estrategia metodológica del MEF Escuela Global, con base en los Referentes de calidad y evaluación del MEN y la propuesta de autoevaluación docente que se realizará constantemente por los tutores facilitadores, acciones todas que servirán de base para el compromiso de autoevaluación continua del modelo educativo en el ente territorial respectivo.

4.3.1.1 Perfil del docente del Modelo Educativo Flexible Escuela Global

Como la función principal del docente del MEF Escuela consiste en guiar y apoyar a sus alumnos a aprovechar mejor su aprendizaje, pues enseñar no es sólo transmitir saberes a aprendices a quienes se evalúa sus progresos según el criterio del educador, que a través de un sistema de medición «arbitrario» decide si el educando aprendió o no, puesto que para el MEF educar es «alimentar» la necesidad de conocimiento del alumno y de propiciar su vinculación asertiva con la sociedad, el rol del profesor en la enseñanza es trascendental, pues el principal objetivo de cualquier estrategia pedagógica es el de asegurar el aprendizaje de los estudiantes, considerando a los

docentes más que simples fuentes de información, como seres humanos de valor que, partiendo de sus saberes, experiencia y valores se guía o suscita el aprendizaje en sus educandos.

Para cualquier propuesta formativa, como es el caso del MEF Escuela Global, es fundamental establecer un perfil integral de sus docentes, que incluya los conocimientos, habilidades, destrezas, y valores (competencias) que deben evidenciar, para incrementar el éxito de su labor en el proceso de educación de los estudiantes, por lo que, atendiendo las consideraciones del MEN para el perfil de los docentes para la formación con enfoque basado en competencias, que debe ser objeto de evaluación y actualización constante, y porque se considera que, además de ser un emisor magistral, absoluto y arbitrario, el profesor del MEF Escuela Global debe ser un facilitador del saber en sus alumnos, los siguientes son los elementos sustanciales del perfil docente requeridos:

Tabla 4. Perfil del docente del Modelo Educativo Flexible Escuela Global

No.	DIMENSIÓN	RASGOS
1.	Conocimientos	• Conocer la filosofía (objetivos y propósitos), teoría, características y necesidades educativas de la población objetivo, estrategia metodológica, plan de estudios y sistema de evaluación en que se sustenta el MEF Escuela Global, con el fin de establecer sus planes de

No.	DIMENSIÓN	RASGOS
		área y aula, implementando la metodología pertinente. • Facilitar el proceso del aprendizaje, mediante el buen manejo de sus diferentes momentos, creando situaciones que estimulen al estudiante a adquirir conocimientos, habilidades y valores acordes a los avances científicos, humanísticos y tecnológicos, dotándolo de los instrumentos que lo capaciten para autoeducarse continuamente, estimulando el desarrollo de procesos de aprendizaje con base en su entorno. • Actualizarse e informarse sobre su especialidad, asimilando cambios producto de su crecimiento científico, humanístico y tecnológico, adquiriendo destrezas para la revisión documental con una visión multidisciplinaria, contemporánea y vigente en su función de educador, con actitud abierta al cambio, a la eficacia y la eficiencia. • Dominar los contenidos básicos comunes y contextualizarlos para que los educados los practiquen y les sirvan para ser autodependientes. • Elaborar e implementar proyectos educativos con otros docentes, de acuerdo con las necesidades de la población objetivo del MEF Escuela Global. • Analizar, interpretar, evaluar y modificar los resultados de su trabajo de enseñanza para mejorar la calidad del aprendizaje en sus alumnos. • Analizar información confiable de fuentes primarias, resultados de investigaciones y bibliografía actualizada sobre temas actuales que formen integralmente al educando.

No.	DIMENSIÓN	RASGOS
		• Aprovechar los contenidos curriculares, las experiencias y conductas cotidianas en el aula para promover la reflexión y el diálogo sobre asuntos éticos, necesidades socioeconómicas y problemas que deterioran las posibilidades de desarrollo de las poblaciones propiciando el progreso moral autónomo del alumno. • Tener capacidad de aprendizaje y espíritu crítico e innovador para valorar nuevas corrientes e incorporarlas a su práctica docente, haciendo su mejor aporte a su comunidad educativa. • Ostentar un grado académico superior al nivel en que enseña, preparándose y actualizándose académicamente cada día en su especialidad.
2.	**Habilidades**	• Creatividad para aprovechar los elementos existentes para solucionar problemas y necesidades de su población estudiantil, generando alternativas para resolver efectivamente problemas de aprendizaje y estimular la creatividad en sus estudiantes. • Reflexión crítica para autoevaluarse y valorar permanentemente los logros de sus alumnos, determinando si, tanto en su labor docente como en el avance de sus estudiantes, se han logrado los objetivos planteados y en qué medida. • Participación, como agente activo y promotor de cambios, para intervenir la manera en que tomen las decisiones para aprovechar mejor el aprendizaje, incorporando a sus alumnos al proceso de enseñanza-aprendizaje permitiéndoles entender el sentido e importancia de todo lo que aprenden para su formación.

No.	DIMENSIÓN	RASGOS
		• Comunicación para constituir y mantener relaciones armoniosas con los alumnos y la comunidad, expresando sus ideas claramente, planteando acciones para generar diálogos determinantes, en que se negocien alternativas de solución a los conflictos. • Orientación, atender al estudiante, contribuyendo con su formación individual y social, propiciando un clima psicológico que facilite la comunicación interpersonal y personal, sirviendo más que de maestro a su alumno. • Planificación y administración educativa, para organizar y plantear el funcionamiento de los objetivos educativos esperados, planificando acciones desde las necesidades de aprendizaje de los educandos, utilizando los recursos con que cuenta, creando un espacio donde los alumnos expandan sus capacidades para la acción y la reflexión. • Capacidad para enseñar a aprender, motivando y planteando temas y asuntos de interés a los alumnos, para que estos den sentido, valor y aplicabilidad a lo aprendido. • Aptitud para facilitar y transmitir conocimientos, sin caer en enseñanza unidireccional, enseñándoles haciendo cosas o "con el ejemplo", permitiéndoles desarrollar ellos mismos los ejercicios prácticos, planteándoles desafíos o retos abordables que cuestionen y modifiquen sus conocimientos, creencias, actitudes y comportamientos, así como reflexionar sobre el estado de sus propios conocimientos y habilidades.

No.	DIMENSIÓN	RASGOS
		• Regulación de su actuación para realizar una tarea o resolver un problema, preguntando al inicio de una tarea, aspectos relevantes como: ¿Qué objetivo quiero conseguir? ¿Qué parámetros tomar en cuenta para resolver la tarea? ¿Qué conocimiento necesitaré para efectuarla? Etc.
3.	Pericias	Comunicativas: • Escribir con excelente ortografía y gramática. • Comprender e interpretar los mensajes recibidos. • Interactuar pertinentemente con su entorno educativo. • Comunicar con coherencia, realizando actividades que aseguren el alcance de los objetivos y propósitos académicos proyectados. Técnicas: • Diagnosticar los saberes, experiencias y capacidades que poseen sus estudiantes, planificando a partir de estos el procedimiento a seguir en la enseñanza. • Seleccionar, elaborar y desarrollar el orden en que desarrollará las actividades de aprendizaje, orientadas al alcance de las competencias establecidas para su área. • Manejar ambientes virtuales de aprendizaje a través de los cuales apoyará su labor docente, propiciando en sus alumnos, el dominio crítico de las nuevas tecnologías. • Entablar excelentes relaciones con sus educandos, haciendo uso de recursos, motivación verbal y/o visual, para generar adecuados ambientes de aprendizaje. Administrativas:

No.	DIMENSIÓN	RASGOS
		• Diseñar un procedimiento de organización de documentos de docencia en que evalúe tanto el aprovechamiento de los aprendizajes por sus estudiantes, como el progreso de su labor docente. Sociales: • Inculcar en los alumnos respeto y observancia de sus derechos y deberes académicos, para que los incorporen en su desempeño durante su proceso formativo. • Promover comportamientos que evidencien el respeto por el valor y la dignidad de los otros, sin distingo de su etnia, lengua o dialecto, cultura, religión o clase social. • Fomentar en sus alumnos la valoración y respeto por sí mismos y su grupo de clase. • Propiciar capacidades que apoyen la interacción constructiva entre sus estudiantes
4.	Valores	• Honestidad, para reconocer las habilidades de las personas, con respeto y justicia, razonando sus acciones con rectitud y honradez, con base en la verdad. • Responsabilidad, para estar frente a su grupo, manteniendo una actitud positiva hacia sus funciones dentro del aula, puntualidad y organización. • Ética, para preocuparse por sus estudiantes, manifestando interés por lo que les sucede y aquello que los obliga a establecer un compromiso con ellos mismos; respeto a los códigos morales que tienen como propósito orientar las actitudes docentes en favor del estudiante. • Respeto, por el valor de las personas, partiendo de la planificación, preparación adecuada de actividades de aprendizaje, no darse el lujo de

No.	DIMENSIÓN	RASGOS
		planear para no trabajar, pues el tiempo de las personas es valioso para desaprovecharlo. Respetar antes que requerir el respeto que solo se logra mediante el ejemplo. • Tolerancia, para aceptar y comprender las diferentes formas y frecuencias para aprender, diferentes caracteres, diferentes situaciones familiares, económicas, de sus estudiantes, pues su misión es asegurar el aprendizaje de sus estudiantes. • Equidad, para dar a cada quien lo que merece, al momento de evaluar y calificar, con igualdad de criterios, sin excluir a ningún alumno de adquirir conocimiento. • Generosidad, para ofrecer a sus alumnos, los medios necesarios para que aprendan óptimamente, fungiendo como guía, mediador u orientador.

Fuente: Elaboración propia.

Por ser el enfoque por competencias un sistema educativo de vanguardia, se reitera la necesidad de capacitar, evaluar y actualizar constantemente a los docentes en la educación bajo este enfoque, máxime si se tiene en cuenta lo argumentado por Perilla (2018, 39) en el sentido de la educación por competencias es un enfoque de alta complejidad, en el que «*se deben tener en cuenta los tres elementos de forma simultánea para medir un desempeño. Se plantean, de esta manera, tres saberes para este enfoque, a saber: saber saber*

(contenidos), saber hacer (habilidades) y saber ser (actitudes)».

4.3.1.2 Ejercicio de la docencia a partir de los propósitos del MEF Escuela Global

El enfoque pedagógico por competencias transversal a todas las disciplinas del conocimiento ofertadas por el MEF Escuela Global propone y convoca a los profesores a que ejecuten su estrategia de educación básica y media para personas jóvenes y adultas afectadas la violencia derivada del conflicto armado en Colombia que requieren satisfacer sus necesidades educativas que han sido establecidas en el numeral 2.4 del presente documento, a cimentar su labor docente en el diálogo de saberes, confrontando la realidad y reflexionando sobre su acción desarrolladora, para adquirir comprensiones que potencien su práctica docente, mediante una práctica colectiva que les permita garantizar a sus estudiantes un aprendizaje transformador.

1) Satisfacer las necesidades educativas de los educandos

- Para atender estudiantes jóvenes y adultos, evitar reproducir métodos y contenidos definidos para la educación elemental de los menores de edad, que

no les permitan desarrollar procesos pertinentes para su adecuada formación.

- En cuanto le sea posible, de acuerdo con su disposición y disponibilidad de tiempo, permanecer en su cargo como docente del área asignada, durante la totalidad del ciclo académico, para no dificultar el proceso formativo de sus estudiantes.
- Desde el área del conocimiento asignada, potenciar en los estudiantes la generación de proyectos de vida y productivos, individuales y colectivos, emprendimientos sociales y económicos, así como la participación y la mediación en conflictos.
- A partir del área asignada, orientar la enseñanza a formar ciudadanos aptos para la vida en sociedad, con énfasis en la comunicación comunitaria fundamentada en la participación en igualdad de condiciones, el ejercicio de la democracia, el fomento de la cultura política y el reconocimiento y defensa del pluralismo.
- Formar líderes sociales que trabajen por sus poblaciones, emprendedores que potencien la dinámica socioeconómica de su región, comunicadores que sean la voz de quienes no la

tienen en sus entornos y proyectistas con capacidad de diagnosticar necesidades y problemas de sus comunidades para proponer sus soluciones.

- Incorporar a su enseñanza un componente ocupacional que además de contemplar los requerimientos teóricos, científicos y propedéuticos de la formación para el trabajo y el desarrollo humano y los retos de la sociedad del conocimiento, conlleve elementos vocacionales acordes a la dinámica empresarial y económica de la región.
- Desde su labor docente apoyar la conservación de la salud mental de sus estudiantes para potenciar su autoestima, que superen la desconfianza en el Estado, y para que se formen como personas que aporten efectivamente al sostenimiento de su región.

2) Desarrollar los propósitos educativos del MEF Escuela Global

- Ejercitar competencias en sus estudiantes para que identifiquen y propongan soluciones a los problemas de sus comunidades para erradicar la inequidad social.

- Estimular en los educandos la capacidad argumentativa, interpretativa, propositiva y el pensamiento crítico, para que enfrenten objetivamente necesidades y conflictos de su contexto social y propongan estrategias para enfrentarlas y darles solución.
- Formar bachilleres competentes para satisfacer necesidades de sus poblaciones a través de acciones educativas e institucionales para erradicar la pobreza, la violencia, la intolerancia, la inequidad de género, el analfabetismo y el daño al medio ambiente.
- Facilitar en sus alumnos la adquisición de capacidades y pericias que los preparen para realizar su educación labora, para el trabajo o superior.
- Fomentar las competencias comunicativas, oral, escrita y auditiva en los estudiantes, haciendo énfasis en la lectura como acción básica para suprimir el analfabetismo y garantizar un mejor aprendizaje, propiciando espacios de libre expresión.
- Aplicar modalidades de enseñanza-aprendizaje-evaluación flexibles, dando asesoría y orientación diferenciada y particular, tutorías individualizadas

y en pequeño grupo, para disminuir la deserción escolar por la lenta asimilación de los aprendizajes.

- Generar en los alumnos habilidades como la selección, procesamiento y generación de información, la autonomía como capacidad de tomar decisiones responsables, la flexibilidad y la versatilidad, para su desempeño en la sociedad del conocimiento.
- Integrar la cultura de emprendimiento a las asignaturas impartidas a los estudiantes, para que además de aprender a hacer algo con lo enseñado, cada saber, habilidad y valor adquirido los motive a aportar al desarrollo socioeconómico del país.
- Guiar a los educandos a adquirir actitudes ocupacionales, competencias ciudadanas y valores individuales y colectivos que los formen como excelentes profesionales, ciudadanos comprometidos con la sociedad y mejores personas.
- Infundir valores humanos, sociales y éticos en los estudiantes, como la honradez, la responsabilidad, la fe, la tolerancia, la justicia, el autorreconocimiento, la autoestima, el compromiso y solidaridad en todo lo que

emprenda, que propicien un ambiente de sana convivencia escolar y laboral.

- Fortalecer competencias empresariales en los educandos, para que comprendan y se inserten en el sector productivo, el mercado laboral y del comercio, con base en los principios de autonomía personal, liderazgo, la cooperación y el trabajo en equipo.
- Fomentar en los alumnos la identidad y sentido de pertenencia con el país, la región, la comunidad y el empleo, de manera que se preparen, proyecten y actúen en función de su propio bienestar y el de sus familiares, vecinos y compañeros.

3) Motivar el aprendizaje transformador

Favorecer la buena conducta y la sana convivencia:

- Erradicando ambientes autoritarios o jerárquicos de sus clases.
- Estableciendo modelos sociales positivos y solidarios.
- Enseñando haciendo las cosas que se espera que hagan los educandos.
- Enseñando con el ejemplo.
- Fomentando relaciones interpersonales, colaborativas y no competitivas.

- Conformando colectivos de pertenencia constructivos que fortalezcan referentes positivos con los cuales los alumnos se puedan identificar (en los grupos de estudio).
- Promoviendo ambientes de disciplina coherentes y consistentes, equilibrándolos con reglas claras, con respeto por la libertad y la individualidad.
- Manifestando disponibilidad para brindar apoyo emocional incondicional, así como acompañamiento y orientación en necesidades del alumno (profesor consejero).

Desarrollar procesos de educación democrática

- Haciendo uso del diálogo como herramienta básica de resolución de conflictos, antes que la aplicación de sanciones (evitar la incomunicación).
- Fomentar la toma de partido de los alumnos en las decisiones institucionales y en la elaboración de proyectos educativos para enseñarles a planificar e investigar.

Confiar en los Estudiantes

- Asumir actitud asertiva con los estudiantes para que estos confíen en el docente.

- Validar un enfoque que haga énfasis en las situaciones de tiempo presente que viven los estudiantes con el fin de centrar la integración acorde con sus edades biológicas.
- Fortalecer el aprendizaje colaborativo y en equipo.
- Privilegiar la cooperación y no la competencia, en las relaciones establecidas con los estudiantes, para generar fuertes procesos de integración e identificación.
- Basar la enseñanza en los criterios del aprendizaje: transformación de la conducta, aprender mediante experiencias positivas y que el aprendizaje dure por toda la vida.

4) Enseñar a aprender

La mayoría de los profesores destinados a impartir educación para personas en extraedad están especializados en el aprendizaje, por lo que es muy posible que nadie les haya enseñado a enseñar a aprender. No obstante, todo profesor se encuentra en aprendiendo en forma permanente, puesto que para ejercer su labor de enseñanza debe estarse formando en diferentes modalidades y

metodologías de enseñanza-aprendizaje-evaluación, así como también se encuentra en constante aprendizaje de sus estudiantes. Enseñar a aprender es ayudar a que el estudiante, ávido de conocimiento, aprenda por él mismo, en un procedimiento en que el docente es quien cataliza, abona, orienta e inspira este proceso. Para enseñar a aprender es importante que los profesores empiecen por reflexionar sobre cómo ellos mismos aprenden y cómo lo aplican con sus estudiantes. En este sentido, para enseñar a aprender se recomienda a los docentes:

- **Enseñar a planificar.** Antes de comenzar a estudiar es fundamental que el alumno sepa lo que tiene que hacer, para lo cual es importante que elabore una agenda de cómo y cuándo (en qué orden hacerlo), proyectando realizar lo más difícil primero, dejando para el final lo que requiere menos esfuerzo (por ejemplo, comenzando por una asignatura sin pasar a la siguiente hasta terminar la anterior, etc.).
- **Ayudarles a crear hábitos de estudio.** Las rutinas son claves para generar hábitos en los estudiantes. El docente debe enseñarles a crear espacios donde puedan estudiar y a establecer un horario para hacer las tareas y dedicarse al

estudio. Es importante que sean siempre el mismo sitio y momento (ejemplo: después de llegar de las clases presenciales, en comedor; o luego de tomar la merienda, en el estudio o el sitio acostumbrado para hacer tareas en casa, etc.).

- **Entrenar su atención.** Enseñarles a los educandos a facilitar su concentración, evitando distracciones alrededor, como el teléfono móvil, la televisión, los ruidos, la música, la gente. Para ello es fundamental que creen hábitos de concentración, empezando por tiempos cortos (ejemplo: 10 minutos o 15 minutos para comenzar), para centrarse en la tarea, subiendo poco a poco la cantidad de tiempo, hasta llegar a una hora al menos.
- **Desarrollar el autoconocimiento.** Partiendo de conocer las cualidades de los estudiantes, de aquellas cosas y acciones que se les da muy bien, así como de sus puntos débiles, enseñarles a desarrollar sus propias técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje. Conocer el propio estilo de aprendizaje les ayuda a adaptar el modo de aprender a su estilo.
- **Practicar y hacer lectura comprensiva.** Como es imposible aprender aquello que no se entiende, es importante que antes de comenzar a aprender, los

estudiantes lean detalladamente para que puedan comprender los contenidos y las actividades a desarrollar. La comprensión de los contenidos supone estar activo y procesar la información, acción que es el inicio de la generación del aprendizaje.

- **Enseñar estrategias para procesar y sintetizar la información.** Es fundamental que el docente enseñe a sus estudiantes a identificar ideas principales, a subrayar lo importante, a hacer resúmenes. Identificar el código o encontrar lo más importante de cada lectura o contenido, requiere estar atento, ser curioso y proactivo, para procesar la información y crear los aprendizajes.
- **Enseñar estrategias para conectar la información.** Para mantener la atención de los estudiantes en la información que se requiere que conozcan, procesen y aprendan, se les debe enseñar a realizar mapas de conceptos, cuadros sinópticos, mapas mentales, mapas conceptuales, resúmenes analíticos, esquemas, etc., que les ayude a conectar la nueva información con sus conocimientos previos (aprendizaje significativo).
- **Llevar el estudio al día.** El docente debe exhortar a sus estudiantes a no dejar el estudio de los temas y contenidos de que trata la asignatura o la

competencia que les imparte para el último día, puesto que la información necesita su propio tiempo para ser procesada, comprendida y asimilada. El desarrollo del aprendizaje es un proceso que requiere de tiempo suficiente.

- **Mostrar cómo autoevaluarse.** Los estudiantes son los responsables de su propio proceso de aprendizaje. No obstante, es el profesor quien debe enseñarles a desarrollar la metacognición, que no se trata de que autoevalúen y se pongan una nota, sino de que reconozcan su progreso y lo que les queda por aprender en forma responsable y honesta.
- **Reforzar sus logros.** Cuando después de un esfuerzo los estudiantes consigan superarse o alcancen determinadas metas, el profesor debe hacerles saber que lo han hecho bien, reconocer que lo lograron, que pasaron de la zona de alumno a la de aprendiz. De este modo, el docente motiva a sus estudiantes a querer superar su zona de aprendiz para alcanzar la de experto. Es decir, se trata de que el docente potencie en sus estudiantes, su motivación para pasar de la zona inicial en que se encontraba al inicio de la formación, para que alcance la zona que debería alcanzar con su guía (aprendizaje desarrollador).

- Transmitir a los estudiantes la sensación de que se les enseña a aprender

- Enseñándoles a aprender de sus propios errores.
- Utilizando las dudas como recurso didáctico para que aprendan a dilucidarlas.
- Explicando el fundamento de un concepto, mostrarles cómo y dónde encontrar información adicional para comprenderlo y cómo utilizar esa información.
- Trabajando en el aula con los resultados de los trabajos autónomos.
- Identificando fuentes de ayuda, así como el cómo y cuándo utilizarlas.
- Promoviendo el trabajo cooperativo y en equipos de líderes desde el primer día.
- Reconociendo el progreso del aprendizaje y que ese progreso influya en las notas.
- Ayudándoles a leer bien los contenidos, especialmente las rúbricas, para que tengan claro qué deben hacer.

4.3.1.3 Estrategia de acompañamiento a la labor docente

Como el objetivo general del MEF Escuela Global, consiste en garantizar una educación básica y media transformadora, pertinente y de calidad a personas jóvenes y adultas pertenecientes a comunidades víctimas de la violencia causada por el conflicto armado, ejecutando metodologías y procedimientos de enseñanza enfocadas en el aprendizaje del educando que satisfagan sus necesidades educativas, alcanzando aprendizajes con sentido generando pensamiento crítico, todo proceso, acción, función y obligación que se asuma para la ejecución de su proceso formativo, se deben orientar al cumplimiento de los propósitos que desarrollan este objetivo, realizando seguimiento, supervisión y autoevaluación de las categorías de gestión directiva, administrativa, académica, operativa y comunitaria, comprometiendo a todos los actores comprometidos en garantizar el éxito en la ejecución del MEF.

Para ello, se debe conformar una estructura interdisciplinaria que coordine, monitoree, haga seguimiento y evalúe todas las acciones que se emprendan para aplicar el MEF Escuela Global, así como de cada profesional, tecnólogo, técnico o de apoyo, comprometido con el proceso formativo aprobado por el

ente territorial, apoyando y garantizando la correcta realización de las acciones administrativas, académicas, operativas, comunitarias y actividades lectivas y no lectivas que complementan la función docente, tales como la planeación educativa, la preparación academia, la disciplina, el estudio de temáticas pedagógicas, la evaluación, la calificación, las reuniones, la capacitación de los profesores, los procesos complementarios formativos, deportivos y culturales, el interés y apoyo a las familias de los educandos, la orientación al estudiante y la atención a la deserción estudiantil.

De acuerdo con Vial y Caparros (2007), citados por Maureira (2016, 2), entendemos por acompañamiento aquello que:

> En el transcurso de una relación surgida, por ejemplo, de una asesoría, un equipo asesor y una comunidad escolar los convierte en compañeros de una trayectoria construida en la medida que se va reflexionando y haciendo actividades en conjunto. Es una compañía que se hace sobre la marcha y que no necesariamente se vincula a un modelo de relación prediseñado con precisión, reconociendo que al equipo asesor acompañante le corresponde un mayor nivel de responsabilidad de animarla y hacerla explícita.

Es decir, que en la ejecución del MEF Escuela Global, se trata de una relación organizacional donde a los docentes que desarrollan el proceso formativo de acuerdo con la estrategia metodológica de la propuesta,

se les apoya con profesionales en diversas disciplinas y áreas del conocimiento que constituyen el énfasis del modelo pedagógico además de ser acompañados, apoyados y supervisados por un grupo operativo que les proveerá lo necesario para el ejercicio de su labor mientras verifican que sí se esté cumpliendo, según la planeación prevista. Por consiguiente, el acompañamiento que se pretende prestar a los docentes facilitadores tiene como objetivos primordiales que el profesor:

- Lea el contexto institucional e incluya sus experiencias, conocimientos e intereses a la dinámica institucional en la aplicación del modelo educativo flexible, incorporando cambio de mentalidad o paradigma e innovación en la enseñanza,
- Reconozca las relaciones interpersonales, cultura y clima escolar, las jerarquías, autoridades y dinámicas laborales contempladas en la propuesta del modelo,
- Comprenda cómo los criterios de la aplicación del modelo educativo se articulan con el PEI de la institución educativa donde se desempeña,

- Identifique los estándares y competencias básicas del modelo y de qué manera se desarrollan e integran en el currículo de la institución educativa,
- Conozca cómo organizar las clases, las didácticas y la forma de utilizar los materiales educativos,
- Sepa cuáles son los procedimientos y métodos para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes que aporta el modelo educativo a la institución.
- Entienda y asuma lo que significa ser docente del modelo ESCUELA GLOBAL y los otros roles que debe desempeñar en la institución y sus implicaciones en las funciones qué debe asumir para asegurar la educación integral de sus estudiantes.

El acompañamiento también identifica las fortalezas y debilidades del quehacer docente y la forma en que el profesor se integra a la comunidad educativa para determinar las acciones requeridas para fortalecer su desempeño en el aula y los aspectos que se deben incluir en el plan de capacitación de los docentes. En tal virtud, el acompañamiento es un proceso de asesoría, apoyo y orientación al docente para que, desde su autonomía profesional, gestione los problemas que se le presenten en el aula, garantizando su autoestima, solidaridad y seguridad en el cumplimiento de sus funciones,

facilitando la reflexión de su gestión en el aula, la comprensión de la relación enseñanza-aprendizaje, la articulación de saberes teóricos y los prácticos y «*el replanteamiento y/o fortalecimiento de los saberes al compartir experiencias exitosas entre pares*» (MEN 2013, 2).

4.3.1.4 Acompañamiento a los docentes

El acompañamiento a los docentes inicia con la socialización del MEF Escuela Global en la jornada de inducción, sigue con la capacitación sobre las características, particularidades y carencias educativas de la población objetivo, los objetivos y propósitos educativos, la estructura curricular, el plan de estudios, las unidades de aprendizaje, la estrategia metodológica, las funciones del docente y el perfil de egreso del estudiante del MEF; la formulación y manejo de procesos constructivistas de enseñanza-aprendizaje, con enfoque cimentado en competencias; los referentes de calidad del MEN (estándares básicos por competencias, lineamientos curriculares, orientaciones pedagógicas y derechos básicos de aprendizaje); la generación de procesos de autogestión para reorientar su labor docente, la adopción de actitud positiva, la reconceptualización de las estrategias y los ambientes

de clase; y el registro en la plataforma de notas, las valoraciones finales obtenidas por los estudiantes.

Se trata de un proceso de acompañamiento que se desarrolla en los tres aspectos que determinan la ejecución del proceso formativo del MEF Escuela Global, así:

- **Administrativo:** Los docentes son instruidos sobre la convocatoria para profesores que harán parte del proceso, recepción de las hojas de vida, análisis y selección los perfiles idóneos para atender la población objetivo en cada nivel educativo, la vinculación contractual por horas cátedra incluyendo los requisitos que la ley dispone para este tipo de contratación, los honorarios que se le reconocerán por cada hora dictada a sus estudiantes, demás condiciones laborales y la forma de pago.
- **Pedagógico:** Es la instrucción constante impartida a los profesores, sobre cómo registrar asistencia a los estudiantes, cómo evidenciar el cumplimiento de los logros de los estudiantes mediante la evaluación de desempeños básicos por competencia, la autoevaluación constante que garantiza la calidad del servicio educativo, el registro de notas, la elaboración de informes académicos, la ejecución de modalidades y

metodologías de enseñanza-aprendizaje-evaluación del MEF Escuela Global y demás acciones académicas que se requieran.

Al respecto contribuye el texto guía del docente, como guía del trabajo pedagógico que realizarán los profesores optimizando el proceso formativo en que consiste la ejecución del MEF Escuela Global, donde se encuentra todo lo que necesitan saber sobre la ejecución de las acciones acordadas en el acto contractual, junto con el manual de funciones del docente para ejecutar el modelo, incluyendo la incorporación de los referentes de calidad del MEN en todas las actividades que desarrollen para el logro de las competencias que forman parte de la estructura curricular del MEF.

Como la acción facilitadora de los aprendizajes y el logro de las competencias por los estudiantes recae en los docentes, su selección obedecerá a las competencias fundamentales y las áreas del conocimiento que las desarrollan, propendiendo porque en cada institución educativa donde se ejecute el MEF Escuela Global cuente con un grupo interdisciplinario de profesores que garantice que los educandos cuentan con profesionales idóneos al menos las áreas básicas del conocimiento contempladas por la Ley General de la Educación (1994) en su artículo 23. Para apoyar la transferencia de las competencias de las áreas transversales obligatorias y

vocacionales que componen el énfasis del modelo, los docentes contarán con el apoyo de profesionales en disciplinas afines con las áreas a dictar y para la organización y desarrollo de las actividades prácticas relacionadas con las competencias respectivas, así:

- Profesional y/o auxiliar especializado en emprendimiento: Administrador de empresas, administrador financiero, ingeniero industrial o profesional en disciplinas afines con especialización o experticia en emprendimiento.
- Profesional y/o auxiliar especializado en desarrollo humano: Psicólogo, trabajador social, comunicador social o profesional en disciplinas afines con especialización o experticia en desarrollo humano.
- Profesional y/o auxiliar especializado en paz y competencias ciudadanas: Abogado, administrador público, o profesional en ciencias sociales o en disciplinas afines, con especialización o experticia en paz y/o competencias ciudadanas.
- Profesional y/o auxiliar especializado en Tecnologías e Informática: Ingeniero de sistemas, informático o profesional en disciplinas afines con especialización o experticia en informática, sistemas o tecnologías.

- Profesional y/o auxiliar especializado en agroecología: Ingeniero agropecuario, agro-ecólogo, agrónomo, administrador de empresas agropecuarias o profesional en disciplinas afines con especialización o experticia en agroecología, buenas prácticas agropecuarias y producción más limpia.

- **Operativo:** Teniendo en cuenta que además del proceso formativo a cargo de los docentes con apoyo y supervisión de un coordinador pedagógico y los profesionales especializados en las competencias y áreas, para garantizar el cumplimiento del proceso y el acto contractual, se debe realizar la autoevaluación y supervisión de su desarrollo operativo, se incluirá un coordinador operativo apoyado por coordinadores de zona y sede, encargados de supervisar las actividades docentes para garantizar su suficiencia y efectividad, en una constante auditoría a la actividad académica.

El coordinador de zona acompaña el proceso operativo y pedagógico que realizan los coordinadores de sede y los docentes apoyando las novedades presentadas en la ejecución de sus actividades, mientras el coordinador de sede verifica el uso práctico que los estudiantes hacen de los textos guías y el material de apoyo, supervisa la

ejecución de los procesos académicos, el cumplimiento de las jornadas de trabajo, la realización de los trabajos autónomos por los alumnos y certifica las horas de clase orientadas para el pago a los docentes y la promoción o no de los estudiantes.

4.3.1.5 Papel de los acompañantes

De acuerdo con Oja y Smulyan (1989), en cuanto al apoyo al desempeño de los proferores en el manejo de la metodología, al inicio de cualquier proceso formativo como el que se propone desarrollar mediante los citerios del MEF Escuela Global o al inicio de la práctica de la carrera docente, la principal función del acompañante es la de activar el proceso educativo, proporcionar recursos fuera del alcance de los participantes, y ayudar a definir a los docentes sus preocupaciones, las estrategias para innovar la docencia, ya para apoyar y reflexionar sobre los efectos del cambio.

El acompañante debe intervenir pedagógicamente tanto durante el proceso de acompañamiento como en el aula de clase de ser necesario, formular las preguntas precisas que estimulen la reflexión en los docentes, su disposición al cambio y la asunción de nuevos paradigmas en los cuales sustentar su estrategia pedagógica y fortalecer su autoestima, autoconfianza,

creatividad y capacidad de innovación, para garantizar el éxito en el cumplimiento de sus funciones, que orienten el aprovechamiento y alcance de los aprendizajes y las competencias por los educandos.

Como acompañantes deben seleccionarse profesionales con experiencia docente, dominio de la pedagogía del aula, experticia como líder pedagógico: coordinador o supervisor en su carrera docente, para que el acompañamiento consolide los resultados en cuanto al logro de los propósitos y realización de los objetivos que orientan el horizonte teórico y pedagógico del MEF Escuela Global, la eficiente utilización de los recursos y los ambientes de aprendizaje y el empoderamiento de la cultura institucional.

1) Características del acompañamiento: En esta propuesta el acompañamiento es:

- Una acción supervisora, profesional y organizada, orientada al análisis de las prácticas docentes cotidianas en las instituciones educativas para su mejora.
- Contextualizada, porque se desarrolla in situ, es decir, en el mismo espacio donde el docente desempeña su acción educativa.
- Periódica, realizada durante las clases, en momentos definidos, sobre contenidos y

situaciones propios de la dinámica escolar y sobre la práctica del docente.

- Dialógica, relación de pares con lenguaje asertivo que implica saber escuchar y atender dudas, opiniones y sugerencias de los docentes, aceptarlas y darles trámite.
- Consensuada, además de comprometer funciones de integrantes de entidad a cargo de aplicar el MEF, es una acción que debe propiciar el debate y mediación entre posiciones y puntos de vista teóricos y prácticos, pedagógicos y operativos.
- Mediadora, conduce a la celebración de acuerdos acompañante-acompañado sobre compromisos, normas, barreras y logros necesarios en el ejercicio académico.
- Constructiva, propicia influencia mutua, generando propuestas de apoyo fundadas en experiencias y miradas para mejorar el alcance de los propósitos.

2) **Herramientas para el acompañamiento a los docentes:** Con el fin de realizar, analizar, sistematizar y evaluar el acompañamiento, apoyo, asistencia y supervisión a los docentes facilitadores del proceso formativo del MEF Escuela

Global, se deben diligenciar herramientas que evidencien el desarrollo del acompañamiento, tales como la caracterización inicial del docente, entrevistas para evaluar la planificación educativa y el desempeño docente a nivel general, observación de su desempeño y entrevista a los estudiantes sobre sus competencias y desempeño en el aula. Para ello se ejecutarán estrategias de análisis, evaluación y calificación tales como:

- Para el acompañamiento y apoyo al docente: la entrevista personal y en grupos, la observación, registro y seguimiento de la trayectoria de los tutores, observación al desempeño con el grupo de estudiantes y entrevista a los educandos con el fin de conocer su punto de vista.
- Para analizar competencias docentes: Intervención en detección de necesidades y situaciones de crisis, conocimiento de los estudiantes, diagnóstico psicológico (personalidad, conducta, inteligencia, diagnóstico de problemas de aprendizaje, hábitos de estudio y trabajo intelectual, habilidades sociales y de vida, trayectoria escolar, estrategias y técnicas de estudio y motivación, enfoques, estrategias y estilos de aprendizaje, uso de las TIC y la Informática). La gestión de estas herramientas no

tiene fines restrictivos ni descalificativos, por el contrario, se trata de analizar las dificultades, necesidades y obstáculos que tenga el docente en el ejercicio de sus funciones y diagnosticar soluciones para garantizar su óptimo desempeño, potenciar el clima escolar y motivar a los docentes facilitadores para sistematizar, organizar y programar con ellos, acciones de mejoramiento basadas en los resultados de los análisis de las herramientas, retroalimentando a los actores del proceso formativo, mediante:

- Auto seguimiento: El docente monitorea sus propias acciones y la satisfacción de lo realizado, emite juicios, opina sobre sí mismo, identifica y corrige errores.
- Seguimiento realizado por otro: El realizado por un acompañante, supervisor o colega sobre la práctica docente, sus actitudes, conductas y desempeños.
- Retroalimentación entre pares: Es la puesta en común en la que intervienen otros a manera de pares.
- Retroalimentación por los alumnos: Es el que se desarrolla auscultando la mirada y la opinión de

los estudiantes acerca del desempeño de su docente.

Tabla 5. Acompañamiento a los docentes (caracterización del docente destinado)

COORDINADOR:	
INSTITUCIÓN:	FECHA:
INDUCCIÓN Y DESTINACIÓN	
DOCENTE:	
Resultados de la Inducción:	
Fecha de Destinación:	
Institución Educativa:	
Fecha de Inicio de clases:	
Ciclo (s):	
Área (s):	
Valoración período de prueba:	
• Competencias específicas. Tipo A:	
• Competencias generales de desempeño institucional. Tipo B:	
• Competencias generales de desempeño y proyección a la comunidad. Tipo C:	
CARACTERIZACIÓN	
Última titulación:	Fecha:
Experiencia docente en años:	

Uso de las TIC:	
Bilingüismo: Lengua extranjera:	Lengua nativa:
Etnoeducación:	
Modelos para trabajar en ruralidad:	
Necesidades de formación:	
Firma Docente:	**Firma Acompañante:**

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Acompañamiento a la planificación educativa y del proceso formativo

ACOMPAÑAMIENTO A LA PLANIFICACIÓN EDUCATIVA Y EL PROCESO FORMATIVO			
Fecha:		Ciclo:	
Coordinador:			
Institución:			
Docente:			
Todos los ítems, excepto las preguntas iniciales respecto a la edad, sexo y profesión, serán respondidos siguiendo una escala de valoración entre 1 y 4:			
Nivel 1: Muy deficiente, no existe, está ausente o no se observa presente.	**Nivel 2: Deficiente,** existe, pero no se aplica, inadecuado o escaso o no alcanza el nivel deseado o propuesto.	**Nivel 3: Normal,** en desarrollo, alcanza los objetivos propuestos, satisface lo esperado, manifestado habitualmente	**Nivel 4: Sobresaliente,** excepcional, fortaleza manifestada notoriamente, genera los mejores impactos y calificaciones
1	2	3	4

1.	El profesor cumple con el perfil del docente establecido por el MEF Escuela Global, ideal para el manejo de la metodología de enseñanza-aprendizaje correspondiente			
	1	2	3	4
2.	El docente planifica, elabora y presenta su Plan de Actividades			
	1	2	3	4
3.	El docente planifica, elabora y presenta su Plan de Área			
	1	2	3	4
4.	El docente prevé, proyecta y establece los recursos y estrategias a utilizar para su enseñanza			
	1	2	3	4
5.	El docente prevé, coordina y garantiza la conectividad necesaria en la institución para sus clases			
	1	2	3	4
6.	El docente conoce y desarrolla el módulo académico-texto guía correspondiente al área asignada.			
	1	2	3	4
7.	El docente reporta oportunamente los registros de notas en la fecha establecida para cada periodo			
	1	2	3	4
8.	El docente diligencia los formatos de asistencia, verificación y control entregados			
	1	2	3	4
9.	El docente elabora actas de acuerdo con los estudiantes sobre las condiciones de jornada, evaluaciones y compromisos.			
	1	2	3	4
10.	El docente articula su área asignada al emprendimiento, el desarrollo humano, la paz y competencias ciudadanas, tecnologías e informática y la Agroecología, según el caso o afinidad			
	1	2	3	4
11.	El docente asiste y participa en el programa de inducción y capacitación para el manejo del modelo educativo flexible			
	1	2	3	4

12. El docente evalúa de manera formativa a las estudiantes, posibilitando procesos de Autoevaluación, Heteroevaluación y Coevaluación.			
1	2	3	4

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Acompañamiento durante el proceso pedagógico

ACOMPAÑAMIENTO DURANTE EL PROCESO PEDAGÓGICO			
Fecha:		Ciclo:	
Coordinador:			
Institución:			
Docente:			
Todos los ítems, excepto las preguntas iniciales respecto a la edad, sexo y profesión, serán respondidos siguiendo una escala de valoración entre 1 y 4:			
Nivel 1: Muy deficiente, no existe, está ausente o no se observa presente.	**Nivel 2: Deficiente,** existe, pero no se aplica, inadecuado o escaso o no alcanza el nivel deseado o propuesto.	**Nivel 3: Normal,** en desarrollo, alcanza los objetivos propuestos, satisface lo esperado, manifestado habitualmente	**Nivel 4: Sobresaliente**, excepcional, fortaleza manifestada notoriamente, genera los mejores impactos y calificaciones
1	2	3	4
1. El docente conoce y apoya el acompañamiento a su gestión establecida por el Modelo Educativo.			
1	2	3	4
2. El docente ha asistido a las 5 capacitaciones establecidas por el Modelo Educativo Flexible.			
1	2	3	4
3. El docente cumple cabalmente con el desarrollo del proceso pedagógico bajo su responsabilidad.			
1	2	3	4

4. El docente vela y responde por el mantenimiento del mejor ambiente de trabajo en el aula.			
1	2	3	4
5. El docente colabora, en su institución educativa, con la programación y realización de eventos culturales, recreativos, deportivos, pedagógicos y las actividades prácticas del Modelo Educativo			
1	2	3	4
6. El docente estimula y exhorta a sus estudiantes a desarrollar y practicar el aprendizaje autónomo.			
1	2	3	4
7. El docente proporciona información a sus estudiantes para la resolución de los proyectos de aprendizaje y la realización de exposiciones prácticas o magistrales cuando se hace necesario.			
1	2	3	4
8. El docente asesora a sus educandos en el uso de recursos de aprendizaje, tales como medios, ambientes y herramientas tecnológicas para el hallazgo y procesamiento de la información.			
1	2	3	4
9. El docente conoce y aplica el sistema de Evaluación establecido por el MEF Escuela Global en relación con el decreto 1290 de 2009 y los Referentes de Calidad del MEN.			
1	2	3	4
10. El docente conoce y aplica el sistema de Autoevaluación del Modelo Educativo Flexible y lo aplica de acuerdo con la instrucción recibida y en el área de gestión correspondiente.			
1	2	3	4
11. El docente aporta sugerencias relacionadas con el Plan de Mejora del MEF de acuerdo con la autoevaluación que realiza en el área de gestión que le ha correspondido.			
1	2	3	4
12. El docente debe mejorar en aspectos relevantes relacionados con su forma de interpretar e impartir la enseñanza, como herramienta del proceso formativo de sus educandos.			
1	2	3	4

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. Evaluación de la calidad y perfeccionamiento de los docentes (realizada por los rectores o coordinadores)

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y PERFECCIONAMIENTO DE LOS DOCENTES			
Fecha:		Ciclo:	
Coordinador:			
Institución:			
Docente:			
Todos los ítems, excepto las preguntas iniciales respecto a la edad, sexo y profesión, serán respondidos siguiendo una escala de valoración entre 1 y 4:			
Nivel 1: Muy deficiente, no existe, está ausente o no se observa presente.	**Nivel 2: Deficiente,** existe, pero no se aplica, inadecuado o escaso o no alcanza el nivel deseado o propuesto.	**Nivel 3: Normal,** en desarrollo, alcanza los objetivos propuestos, satisface lo esperado, manifestado habitualmente	**Nivel 4: Sobresaliente,** excepcional, fortaleza manifestada notoriamente, genera los mejores impactos y calificaciones
1	2	3	4
FOMENTO DE UN AMBIENTE Y CULTURA ESCOLAR FAVORABLE PARA EL APRENDIZAJE			
1. Se preocupa de preparar el ambiente para iniciar su clase. (saludo, orden y aseo del aula).			
1	2	3	4
2. Establece un ambiente de relaciones de equidad (se trata a los estudiantes por igual), confianza (Se da espacio a los estudiantes para preguntar y expresar ideas) y respeto (profesor- alumno, alumno-profesor y entre pares).			
1	2	3	4
3. La motivación inicial logra despertar interés y la atención de los estudiantes.			
1	2	3	4

4. Demuestra capacidad para manejar los conflictos entre los/las estudiantes, contribuyendo a darles una adecuada resolución.			
1	2	3	4
5. Establece un espacio ordenado para su trabajo, disponiendo los recursos y ambientes y recursos con orientación al alcance de los aprendizajes.			
1	2	3	4
6. El profesor da confianza para que los alumnos expresen sus opiniones y participen en las clases.			
1	2	3	4
7. Da oportunidades de participación a todos sus estudiantes.			
1	2	3	4
8. Invita a sus alumnos a exponer dudas o consultas y atiende cuando estas se presentan.			
1	2	3	4
9. Transmite altas expectativas a sus educandos, favoreciendo las posibilidades de aprendizaje.			
1	2	3	4
10. Refuerza verbalmente los logros de los estudiantes.			
1	2	3	4
ENSEÑANZA EN EL AULA O IMPLEMENTACIÓN EFECTIVA DEL CURRÍCULUM			
11. La clase desarrollada es concordante con la clase planificada.			
1	2	3	4
12. Desarrolla su clase siguiendo una estructura ordenada.			
1	2	3	4
13. Los objetivos y contenidos de la clase se explicitan de forma adecuada al nivel de comprensión de los estudiantes y nomenclatura propia de la disciplina.			
1	2	3	4
14. Relaciona los objetivos y actividades de la clase con aprendizajes previos de los alumnos o con sus experiencias personales.			
1	2	3	4
15. Demuestra dominio de los contenidos.			
1	2	3	4

16. Presenta los contenidos de manera clara y precisa usando el vocabulario adecuado.			
1	2	3	4
17. Relaciona y aplica, si es pertinente, los contenidos a situaciones de la vida cotidiana de los estudiantes.			
1	2	3	4
18. Las actividades son coherentes con el objetivo de la clase.			
1	2	3	4
19. Las estrategias de enseñanza son desafiantes y coherentes con el nivel de los estudiantes.			
1	2	3	4
OPTIMIZACIÓN DEL USO DEL TIEMPO DE APRENDIZAJE			
20. Respeta los tres momentos de la clase ajustando los tiempos para que todos estén presentes.			
1	2	3	4
21. Los materiales y/o recursos para el desarrollo de la clase se encuentran disponibles en la sala.			
1	2	3	4
22. El tiempo destinado a las actividades es suficiente para que la mayoría de los estudiantes logre el objetivo, en función de sus ritmos de aprendizaje.			
1	2	3	4
23. Comprende las diferencias en el nivel de aprovechamiento del aprendizaje de sus estudiantes, dedicando más tiempo a aquellos con dificultades, liberando para su avance a los más adelantados			
1	2	3	4
MONITOREO DEL LOGRO DE LOS APRENDIZAJES			
24. Durante la clase se incluyen preguntas que abordan conocimientos previos o contenidos revisados en clases anteriores.			
1	2	3	4
25. Durante el desarrollo de la clase se realizan preguntas para monitorear el logro de los objetivos propuestos.			
1	2	3	4
26. Revisa y monitorea regularmente el trabajo realizado en clase de sus estudiantes.			

1	2	3	4
27. Al hacer preguntas a sus estudiantes, da oportunidades a todos para responder.			
1	2	3	4
28. Ofrece espacios para dudas y preguntas de los estudiantes respondiéndolas claramente.			
1	2	3	4
29. Considera los errores como oportunidad para reforzar los aprendizajes.			
1	2	3	4
30. Durante el cierre de la sesión, clase o tutoría se fomenta la participación activa de los estudiantes, favoreciendo la reflexión acerca de lo aprendido.			
1	2	3	4

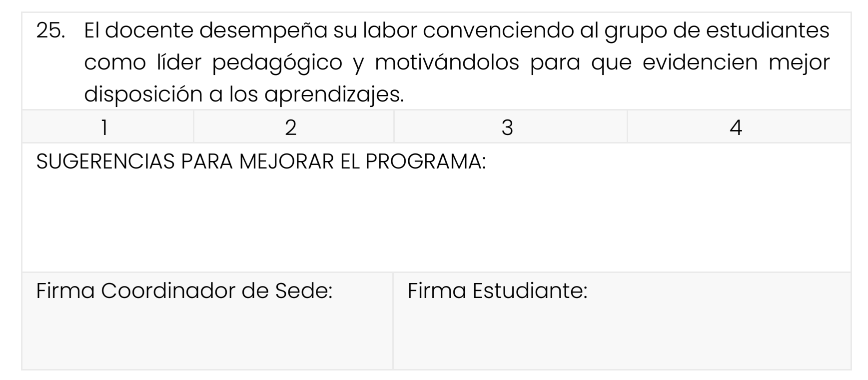
Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9. Evaluación del desempeño del docente durante sus clases (realizada por los estudiantes)

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL DOCENTE DURANTE SUS CLASES			
Fecha:			Ciclo:
Coordinador:			
Institución:			
Docente:			
Todos los ítems, excepto las preguntas iniciales respecto a la edad, sexo y profesión, serán respondidos siguiendo una escala de valoración entre 1 y 4:			
Nivel 1: Muy deficiente, no existe, está ausente o no se observa presente.	**Nivel 2: Deficiente,** existe, pero no se aplica, inadecuado o escaso o no alcanza el nivel deseado o propuesto.	**Nivel 3: Normal,** en desarrollo, alcanza los objetivos propuestos, satisface lo esperado, manifestado habitualmente	**Nivel 4: Sobresaliente,** excepcional, fortaleza manifestada notoriamente, genera los mejores impactos y calificaciones

1	2	3	4
CLIMA DEL AULA			
1. El docente es puntual para iniciar y terminar su clase.			
1	2	3	4
2. El docente establece normas básicas que favorecen el orden, el respeto y el aprendizaje.			
1	2	3	4
3. El docente propicia un clima cordial y participativo (hace preguntas, pide opiniones, etc.) durante la clase.			
1	2	3	4
4. El docente aprovecha la mayor parte de la hora de clases en actividades destinadas a promover nuestro aprendizaje.			
1	2	3	4
5. Considero y percibo que el docente planifica eficazmente las clases que imparte.			
1	2	3	4
6. El docente está atento a lo que están haciendo sus estudiantes durante la clase y motiva para que todos trabajen.			
1	2	3	4
7. Cuando surge algún conflicto en la clase, el docente lo maneja con autoridad y respeto.			
1	2	3	4
METODOLOGÍA (INICIO, DESARROLLO Y CIERRE DE LA CLASE)			
8. El docente nos explica al inicio de cada clase qué vamos a aprender y para qué.			
1	2	3	4
9. Al inicio de cada unidad, el profesor se preocupa por conocer lo que sabemos al respecto.			
1	2	3	4
10. Percibo que el docente domina bien los contenidos de su asignatura.			
1	2	3	4
11. El docente es ordenado en la presentación y desarrollo de los contenidos.			
1	2	3	4
12. El docente usa distintas formas para explicar los contenidos, usando varias estrategias.			

1	2	3	4
13. El docente es claro y preciso en la instrucción a sus alumnos para llevar a cabo las actividades de la clase.			
1	2	3	4
14. Cuando se trata de actividades y tareas para la casa, el docente se toma el tiempo para su revisión o retroalimentación			
1	2	3	4
15. El docente vincula lo que se enseña con conocimientos previos, con otras disciplinas y la vida cotidiana.			
1	2	3	4
16. Al terminar cada clase, el docente realiza una síntesis de los contenidos o actividades llevadas a cabo.			
1	2	3	4
EVALUACIÓN			
17. El docente da a conocer por anticipado los contenidos a evaluar y el tipo de instrumento que utilizará para ello			
1	2	3	4
18. El docente organiza la evaluación de acuerdo con las actividades y contenidos realizados en clases			
1	2	3	4
19. Al entregar las notas, el docente analiza los resultados de las pruebas y trabajos con sus estudiantes			
1	2	3	4
20. En la clase, el profesor/a comprueba que todos entendemos lo que está enseñando			
1	2	3	4
ACTITUDES			
21. El docente respeta la diversidad de opiniones dentro de la sala de clases			
1	2	3	4
22. El docente se muestra acogedor ante los problemas de los estudiantes			
1	2	3	4
23. El docente se manifiesta como una persona creíble y confiable.			
1	2	3	4
24. Me gustaría que el docente me diese clases el próximo año			
1	2	3	4



25. El docente desempeña su labor convenciendo al grupo de estudiantes como líder pedagógico y motivándolos para que evidencien mejor disposición a los aprendizajes.			
1	2	3	4
SUGERENCIAS PARA MEJORAR EL PROGRAMA:			
Firma Coordinador de Sede:	Firma Estudiante:		

Fuente: Elaboración propia.

4.3.1.6 Capacitación en competencias docentes para el manejo del Modelo Educativo Flexible Escuela Global

La dinámica cotidiana en que se encuentra inmersa la población objetivo a formar mediante la aplicación de la presente propuesta pedagógica, repercute en forma significativa en la manera en que los educandos asimilan los saberes, es decir, en su forma de aprender, la cual, sumada a la necesidad de que los docentes que ejecuten una propuesta pedagógica novedosa requieren la orientación y formación necesaria en el manejo de las competencias, herramientas y criterios que rigen el MEF Escuela Global, suponen establecer un plan de capacitación a los docentes facilitadores en los temas centrales que rigen la metodología propuesta para la

educación de la población objetivo, para promover el aprendizaje en horarios y entornos especiales, tanto rurales dispersos como urbano-marginales, formando los futuros profesionales, unas mejores personas y los ciudadanos que necesita la sociedad del postconflicto que les que permita un cambio profundo en sus formas de pensar, vivir y sentir.

Se trata de que, como fundamento teórico, los docentes faciliten la adquisición de saberes por parte de sus alumnos, con base en la premisa de que el aprendizaje solo es permanente cuando el ejercicio de educarse les representa sumergirse en una búsqueda constante por la adquisición de nuevas experiencias y prácticas que les posibilite incursionar en el maravilloso mundo del conocimiento, no únicamente como información transferida y transmitida por sus docentes o cualquier otra fuente, sino a manera de vivencias significativas que partan de sus propios saberes previos para que mejoren su calidad de vida individual, familiar y comunitaria, prepararse para acceder a la educación superior, adquirir herramientas necesarias para el mejor desempeño en su entorno laboral y comercial y formarse como un ciudadano apto para aportar en la construcción de la nueva sociedad que el país requiere.

Desde esta perspectiva, compartimos la teoría constructivista de la educación que «*postula la*

necesidad de entregar al estudiante herramientas (generar andamiajes) que le permitan construir sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo que implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo» (Carretero 1997, 39-40), en una acción educativa orientada como un proceso dinámico, participativo, interactivo y autónomo del estudiante, donde es este mismo como «sujeto cognoscente» es quien construye y opera la estructura mediante la cual gestiona su propio conocimiento, a través del concepto didáctico que en pedagogía entiende al constructivismo como «la enseñanza orientada a la acción».

La pedagogía constructivista que entiende los conceptos de psicología cognitiva de Jean Piaget, de Aprendizaje Significativo de David Ausubel y de Zona de Desarrollo Próximo de Lev Vygotsky como los principios a través de los cuales se gestionan los conocimientos en los estudiantes estimulando un aprendizaje que al evidenciarse produce cambios en el comportamiento del aprendiente, representar y suceder en su mente y su vida como una experiencia más y sostenerse en el tiempo como parte de su bagaje conceptual, el cual utiliza para desempeñarse en su entorno social, cultural, económico y político, pues el nuevo paradigma educativo lo concibe más que como un simple alumno urgido de conocimiento, como un sujeto capaz de mantenerse

actualizado y de responder a las exigencias de este mundo globalizado.

Es así como en este sentido, durante el desarrollo del proceso formativo se espera que el docente sepa propiciar los ambientes escolares adecuados, que susciten, motiven y muestren a sus educandos el camino hacia el saber, mediante la ejecución de actividades o experiencias de aprendizaje intencionadas, bien sea en entornos formales o no formales, o mediante la aplicación de modalidades y estrategias constructivistas de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación que les permitan aprender de diferentes maneras más allá de la concepción tradicional de transferir valores, habilidades y conocimientos únicamente mediante la clase teórica o magistral.

Por lo anterior, para la ejecución del MEF Escuela Global con enfoque basado en competencias se propone un proceso de capacitación de los docentes para el manejo del mismo que consta de cuatro sesiones de capacitación para el manejo del MEF Escuela Global y una quinta de investigación y trabajo en equipo que consiste en organizar el «proyecto de investigación educativa y trabajo colegiado»; que se orientarán dentro de los siguientes lineamientos y orientaciones para su implementación:

Tabla 10. Cualificación para docentes Modelo Educativo Flexible Escuela Global

INTRODUCCIÓN La propuesta de capacitación en competencias docentes para el manejo del MEF Escuela Global se orienta a que apropien las competencias apropiadas para constituir en los motores que desarrollen los procesos formativos en las aulas y las prácticas de campo, llenado a cabo y potenciando su labor profesoral a partir de los postulados de la teoría constructivista de la educación, el aseguramiento del alcance de las competencias proyectadas por sus estudiantes y el manejo de las TIC y la informática como mediaciones facilitadoras del aprovechamiento de los aprendizajes por los alumnos. Se trata de alcanzar el propósito general del MEF Escuela Global de desarrollar las competencias básicas contempladas en las áreas fundamentales del conocimiento establecidas por la Ley General de la Educación de Colombia a través de estrategias pedagógicas basadas en el enfoque constructivista.
OBJETIVOS. Objetivo General: Propiciar que los profesores que apliquen el MEF Escuela Global desarrollen exitosamente áreas básicas del conocimiento y unidades de aprendizaje correspondientes al currículo de este modelo educativo a ejecutarse en los ciclos lectivos especiales integrados II, III, IV, V y VI. Objetivos Específicos: 1. Garantizar el apropiamiento e implementación práctica de las teorías pedagógicas, la estructura curricular y la estrategia metodológica del MEF Escuela Global por los docentes a cargo de aplicarlo. 2. Exhortar a los docentes encargados de impartir las áreas del conocimiento y competencias ofertadas por el MEF Escuela Global a que diseñen sus planes de área y de aula, orientándolos a estimular en sus estudiantes la vinculación de los saberes aprendidos con sus realidades sociales y laborales. 3. Promover la adquisición de capacidades y pericias que les permitan a los profesores manejar críticamente los recursos y contenidos de que dispongan para el desarrollo de su labor docente.

Duración de la Capacitación La capacitación en competencias docentes para el manejo del MEF Escuela Global, con enfoque basado en competencias, tiene una duración total de ochenta (80) horas en modalidad presencial, y se estructura en cinco (5) sesiones de dos días (ocho, 8 horas diarias).
Consideraciones particulares para el desarrollo de la Cualificación Con el fin de garantizar el logro de los objetivos y propósitos del proceso formativo, el rol de los profesores a cargo de aplicar el MEF Escuela Global resulta esencial, requiriendo el abordaje del acto educativo desde la pertinencia y la aplicabilidad gradual de su plan de estudios desde la experiencia de la población beneficiaria en el correspondiente ente territorial. Los docentes participantes en la cualificación, serán los que impartirán las áreas del conocimiento en los programas de aplicación del modelo, garantizando que en el cronograma de su ejecución desarrollen competencias pedagógicas, técnicas, didácticas y metodológicas apropiadas para la enseñanza se orienten a que los estudiantes adquieran las competencias establecidas en el currículum. El universo de atención es de entre 100 y 150 profesores participantes, que estén cesantes (sin trabajo) o adscritos a las instituciones educativas que participarán en su implementación en el ente que lo requiera, los cuales serán seleccionados de acuerdo con su nivel de formación y experticia expresado en sus correspondientes hojas de vida; identificando, durante el proceso formativo, docentes que a partir de sus perfiles tengan la posibilidad de asumir como la función de formadores de los futuros docentes que impartirán educación para adultos en su entidad territorial. Por eso, en suma, la cualificación se impartirá de manera presencial a grupos de entre 100 a 150 profesores con una duración de 80 horas, las cuales podrían agotarse durante diez días en sesiones diarias de 8 horas o en sesiones de dos días cada mes, empezando con una inducción de cuatro días o 32 horas iniciales y 16 mensuales. Para acreditar el diplomado en cualificación a los docentes del MEF Escuela Global es indispensable sistematizar los resultados de aprendizaje alcanzados en cada sesión, las cuales deberán ser aprobadas para tener posibilidad de impartir el área del conocimiento asignada; garantizando que la estrategia metodológica del MEF se lleve a cabo convenientemente y cumpla con sus propósitos pedagógicos.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11. Sesión 1. Fundamentos del Modelo Educativo Flexible Escuela Global

Competencia proyectada El profesor reconoce las particularidades y necesidades educativas de la población objetivo y analiza los elementos del plan de estudios desde el área disciplinar a su cargo.
Temática • Inducción al MEF Escuela Global con enfoque basado en competencias. • Caracterización de la población objetivo: adultos y jóvenes afectados por la violencia del conflicto. • Caracterización de las competencias básicas y las áreas del conocimiento a impartir. • Estructura curricular y estrategia metodológica y unidades de aprendizaje del MEF Escuela Global. • Funciones del docente en el MEF Escuela Global por competencias. • Programa de acompañamiento y autoevaluación de los docentes facilitadores del modelo. • Perfil de egreso del educando graduado con la aplicación del MEF Escuela Global
Propuesta evaluativa Elaborar un documento de trabajo académico (mapa conceptual, cuadro sinóptico, ensayo o Resumen Analítico Especializado - RAE), en el cual reflexione, reconozca y relacione los componentes curriculares del proceso con los del currículo oficial para el bachillerato en Colombia, desde el área del conocimiento que imparte cada profesor.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 12. Sesión 2. Estrategias constructivistas de enseñanza por competencias

Competencias proyectadas • El profesor conoce y retroalimenta conocimientos adquiridos sobre las modalidades constructivistas para la enseñanza y el aprendizaje, con enfoque por competencias, con énfasis en la evaluación. • El profesor desarrolla procesos de aprendizaje y evaluación en el área disciplinar que orienta, a partir de la teoría constructivista de la educación, con enfoque basado en competencias.
Contenido • Teoría constructivista de la educación. • Teoría del aprendizaje significativo. • Modalidades constructivistas de aprendizaje (aprendizaje basado en problemas, estudios de casos, aprendizaje orientado a proyectos, portafolios, metacognición, etc.). • Planificación de procedimientos de enseñanza, aprendizaje y evaluación desde la teoría constructivista de la educación, con enfoque por competencias
Propuesta evaluativa Elaborar estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, para una unidad de aprendizaje del área disciplinar a su cargo, desde la teoría constructivista de la educación, con enfoque por competencias

Fuente: Elaboración propia

Tabla 13. Sesión 3. Referentes de calidad del MEN

Competencias proyectadas • El profesor reconoce y retroalimenta los contenidos y orientaciones que hacen parte de los referentes de calidad establecidos por el MEN. • El profesor maneja y aplica los criterios de los referentes de calidad establecidos por el MEN en las actividades que desarrolla para garantizar el alcance las competencias por sus estudiantes. • El profesor diseña y aplica estrategias de evaluación de los logros de las competencias del área del conocimiento que imparte siguiendo las orientaciones de los referentes de calidad del MEN.
Contenido • Estándares Básicos por Competencias (2006) y Derechos Básicos de Aprendizaje (2015) del MEN. • Lineamientos curriculares de las diferentes áreas del conocimiento del MEN. • Orientaciones pedagógicas para las áreas del conocimiento vocacionales y/o complementarias.
Estrategia evaluativa Elaborar un documento que justifique la selección de los resultados de aprendizaje proyectados para el área del conocimiento a su cargo, respecto de los estándares por competencias, los lineamientos y orientaciones curriculares y los derechos básicos de aprendizaje emitidos por el MEN.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14. Sesión 4. Actualización disciplinar, área de conocimiento o unidad de aprendizaje

Introducción La realidad política, socioeconómica y cultural orientada a los cambios en el sistema educativo nacional propuestos en el Plan Nacional de Desarrollo 2023-2026 «Potencia mundial de la vida», incorporados el proyecto de reforma a la ley estatutaria de la educación, sumados al devenir globalizador del mundo actual plantea transformaciones en la manera de realizar la labor docente, brindando a los docentes de propuestas formativos especiales

como los de formación de personas jóvenes y adultas, herramientas necesarias para el abordaje de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de esta población.
Objetivo General: Promover procesos de autogestión académica entre los profesores encargados de aplicar el MEF Escuela Global, a través de los cuales autoevalúen su labor educativa, transformando las estrategias y métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que han desarrollado en la educación tradicional de NNA. **Meta:** Desarrollar un ejercicio investigativo desde la revisión documental entre los docentes del ente territorial que aplique el MEF Escuela Global, que les permita revisar sus prácticas tradicionales de enseñanza y evaluación tradicionales, para orientarlas hacia la educación de personas en extraedad escolar.
Estrategias Generales • Cualificar a los docentes de las instituciones educativas del ente territorial donde se aplique el MEF Escuela Global, en la metodología de la investigación-acción. • Fomentar entre los profesores del MEF Escuela Global la investigación en equipo, desde la perspectiva de la Investigación Acción Participativa (IAP), para fortalecer el proceso formativo a llevar a cabo. • Estimular a los docentes que aplican el MEF Escuela Global, en para el desarrollo de los fundamentos de la teoría constructivista, a través de estudios grupales que potencien su labor docente en el proceso • Desarrollar proceso de intervención pedagógica para la atención de necesidades educativas de la población en extraedad escolar, con el fin de aplicarlas in situ, en las instituciones educativas. • Detectar, mediante la evaluación del ejercicio investigativo en equipo, el impacto de la socialización de los criterios que rigen el MEF Escuela Global para ajustar lo necesario para mejorar su implementación.

Fuente: Elaboración propia.

4.3.1.7 La Autoevaluación constante del docente por competencias

Por tratarse de estrategias formativas orientadas a poblaciones específicas, el principal propósito de los modelos educativos flexibles es el de educar integralmente a sus alumnos, constituyendo su desarrollo social en la mayor meta a alcanzar, para lo cual es indispensable la medición y evaluación de sus logros, evidenciando la focalización de del diseño de la docencia en el aprendizaje de los estudiantes, midiendo los resultados del aprendizaje proyectados desde el logro de las competencias establecidas

Para que nuestro docente demuestre ciertos conocimientos, actitudes y destrezas, a las que se suma la capacitación en determinados saberes que se integrarán con sus saberes previos, entrenando y preparando al docente para la aplicación de formas de evaluación por competencias que le permitan conocer el grado en que sus alumnos aprovechan su trabajo; partiendo de la premisa que: «*no todos podemos enseñar, porque para enseñar es obligatorio primero querer enseñar*».

Enseñar es una función reservada a seres humanos investidos con la vocación y deseo de suscitar o facilitar el conocimiento en quienes necesitan y quieren

aprender. Esta es una realidad tan clara que incluso muchos de aquellos que se piensan con la vocación y las ganas de enseñar no lo logran. Un refrán popular dice que «*Nadie puede enseñar lo que no sabe*», esto es:

> Para enseñar es indispensable antes que nada saber; pero incluso si se sabe una actividad, arte o área del conocimiento, no necesariamente esto quiere decir que se sepa enseñarla, por lo que entonces decimos que para poder enseñar es necesario aprender a enseñar. Los Profesores de metodología didáctica tenemos como objetivo y misión aprender a enseñar para enseñar a aprender. (Rubio 2004)

La enseñanza es una ciencia tan compleja que tampoco quiere decir que cuando se aprende a enseñar ya se sabe enseñar cualquier área del conocimiento a todos los estudiantes posibles en todo contexto y tiempo; porque cada persona es un ser único e irrepetible, por lo que, tanto los educandos como los docentes, y las realidades son siempre diferentes y cambiantes. Por ello, posiblemente nunca terminemos de aprender a aprender y mucho menos de aprender a enseñar, por lo cual se hace necesario poner en práctica la expresión de que la formación debe ser continua y permanente; máxime porque la ciencia, la tecnología y los saberes evolucionan a ritmos tan vertiginosos que constantemente la sociedad, el mercado laboral y la misma ciencia exigen nuevos conocimientos y nuevas

tecnologías que consecuentemente impelen por nuevas metodologías, herramientas y competencias tanto para enseñar, como para aprender.

A este respecto, en el Congreso internacional de innovación docente realizado en la Universidad de Cartagena España en Julio de 2011, los autores (Martínez y Rubio 2011, 747), manifestaron:

> A veces la formación tiende a lo intelectual, llena de materias y saberes importantes, lejos de la realidad cotidiana del mundo del trabajo. Otras veces se trasmite saberes concretos, lo que llamamos trucos del oficio, válidos para un entorno pequeño en el espacio y breve en el tiempo. Por eso se insiste en que no se trata de aprender los pequeños trucos de la profesión, sino de saber, sentirse y ser un buen profesional.

Desarrollar un estrategia pedagógica por competencias en la educación primaria y secundaria de jóvenes y adultos supone que los docentes centren la enseñanza en el aprendizaje de sus estudiantes, como procedimiento que permita que el alumno reciba, comprenda, relacione y archive en su mente, nuevos conocimientos con los que han almacenado en su mente desde que son seres humanos, en un proceso de captación de saberes en el que se involucran las acciones cognitivas, como el pensamiento, la duda, la meditación, la reflexión, recuerdo, olvido, resolución de problemas, etc.

Para que la realidad resultante de aplicar un enfoque novedoso como el por competencias a un proceso de aprendizaje sea la más conveniente para que los educandos capten el conocimiento que se les imparte, es necesario que los maestros estén prestos al cambio de cultura, dispuestos a transformar el paradigma educativo que aplican, entendiendo por docencia la «facilitación de oportunidades de aprendizaje y crecimiento», concepto desde el cual el estudiante se comprende como el protagonista de su propio aprendizaje, lo cual requiere la búsqueda de herramientas que promuevan el aprendizaje autónomo, tales como el trabajo cooperativo, el debate, la solución de problemas, el trabajo por proyectos, análisis de casos, etc., y después evaluar el aprendizaje sobre este trabajo autónomo.

4.3.1.8 La autoevaluación docente, elemento clave en la calidad educativa

En el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación por competencias, y más cuando se trata de personas en extraedad escolar, la mejor herramienta es el aprendizaje autónomo, en el cual la evaluación tiene un valor intrínseco dentro del proceso educativo, actuando como facilitador u obstaculizador del aprendizaje. Por ello, al

cambiar el modelo educativo, la evaluación debe ser revisada y adaptada.

> Para que el diseño formativo tenga validez, la evaluación debe responder a los objetivos de la enseñanza y las competencias a desarrollar a través de una metodología, donde es trascendental que el docente antes de evaluar los logros de sus alumnos ejerza la autoevaluación docente para verificar si lo que imparte, está en consonancia con los objetivos y competencias de la educación, y si el desarrollo de las competencias ha sido el planificado en el diseño formativo, estableciendo auto-juicios o comparaciones entre el nivel de rendimiento y las metas establecidas. (Schunk 2008, 467)

En este sentido, la autoevaluación docente es importante para:

- Evaluar si los docentes son capaces de y están interesados en apoyar efectivamente la mejora de la calidad de la formación.
- Evaluar si los docentes son competentes para programar acciones formativas vinculándolas al resto de las acciones educativas de la organización que aplica el MEF Escuela Global.
- Analizar si los docentes son competentes en proporcionar oportunidades de aprendizaje adaptadas a las características de los individuos o los grupos y a sus necesidades de cualificación.

- Determinar si los docentes son competentes para verificar y evaluar el nivel de cualificación alcanzado, los programas y las acciones, de modo que permita tomar decisiones orientadas a optimizar la formación académica.

La autoevaluación docente en la ejecución del MEF Escuela Global no es una acción técnica neutral, sino un proceso de autorregulación y mejora constante de la docencia, es el elemento clave mediante el cual se garantiza la calidad del aprendizaje, pues condiciona su profundidad y nivel. La realidad contemporánea aporta avances en todos los aspectos de la vida y la ciencia; por eso:

> Hoy contamos con tecnologías para la educación que vienen acompañadas de mejores metodologías para la formación. Contamos con mayor cantidad y calidad de aparatos, y además podemos utilizar nuevas y mejores técnicas y metodologías de enseñanza-aprendizaje, como la kinesiología educativa, la programación neurolingüística y la formación por competencias. (Martínez y Rubio 2011, 748)

4.3.1.9 Herramientas de autoevaluación de las competencias docentes

Como la capacitación y actualización constante de los docentes, son igual de importantes para la ejecución del MEF Escuela Global, de igual manera la autoevaluación de las competencias docentes para impartir conocimientos y facilitar el aprovechamiento de los aprendizajes por sus estudiantes, mediante un enfoque por competencias, serán parte del objeto de formar estudiantes jóvenes y adultos. La autoevaluación docente es valiosa para que el profesor analice y mida sus competencias para enseñar a sus alumnos. Se considera de alto valor tan importante herramienta para la calificación de docentes, con base en lo que Martínez et al. (2012), dicen en su trabajo Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la autoevaluación del docente:

> La objetividad es una condición necesaria para la evaluación y para una autoevaluación eficaz, condición muy difícil de conseguir porque el factor humano se implica directamente en la esencia de la evaluación. La subjetividad es una tendencia humana a juzgar los hechos y situaciones con base en la emocionalidad o la efectividad (favorable o desfavorable) que una persona o acontecimiento despierta en nosotros, prescindiendo de las razones objetivas. Existen factores que favorecen la objetividad y combaten la subjetividad en la evaluación, como:

- Juicio atento: No perder ningún detalle de la conducta que se pretende evaluar.
- Capacidad de análisis: Dirigida a las conductas observadas, preguntándose las causas y consecuencias de las mismas.
- Ánimo sereno o estabilidad emocional: Para que nuestro estado de ánimo no influya en nuestros juicios de evaluación.

Evaluamos objetivamente cuando no influye en nuestro juicio ningún factor ajeno a la característica o elemento que medimos. Para garantizar una autoevaluación, válida y confiable, por competencias, es importante considerar las siguientes recomendaciones:

- Como la competencia incluye conocimientos, comprensión, resolución de problemas, habilidades técnicas, actitudes, etc. se recomienda usar métodos integrados, que se impliquen en la ejecución del estudiante; para ello, la observación es un método adecuado, pero exige su planificación y el diseño de instrumentos de registro.
- Como la solución de problemas está sujeta a contextos específicos, es recomendable utilizar métodos ajustados a las situaciones, es decir, métodos directos y relevantes, y de ser posible, en contextos reales.
- Puesto que el dominio de la competencia se infiere de la conducta (indicadores conductuales) es aconsejable utilizar la mayor cantidad de evidencia posible, es decir, utilizar métodos y fuentes diversas y complementarias de información.

Partimos de que los maestros deben ser conscientes de la importancia de autoevaluar las acciones y actividades que desarrollan mientras imparten conocimiento, pese a que sabemos que a algunas actividades no es necesario evaluarlas y calificarlas, como afirman los autores Martínez y Rubio (2011, 9), sí es necesario que:

> El estudiante cuente con información sobre su proceso de aprendizaje sabiendo si está alcanzando los objetivos propuestos. Una buena estrategia consiste en contar herramientas que nos ayuden en la labor de evaluar y porque no también calificar, en este sentido el paso que consideramos se debe dar es una vez realizado este proceso, deben ser capaces tanto alumno como profesor de emitir una autoevaluación.

Tabla 27. Autoevaluación de competencias del trabajo docente

AUTOEVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DEL TRABAJO DOCENTE			
Fecha:			Ciclo:
Coordinador:			
Institución:			
Docente:			
Todos los ítems, excepto las preguntas iniciales respecto a la edad, sexo y profesión, serán respondidos siguiendo una escala de valoración entre 1 y 4:			
Nivel 1: Muy deficiente, no existe, está ausente o no	**Nivel 2: Deficiente,** existe, pero no se aplica, inadecuado o escaso o no	**Nivel 3: Normal,** en desarrollo, alcanza los objetivos propuestos, satisface lo esperado,	**Nivel 4: Sobresaliente,** excepcional, fortaleza manifestada notoriamente,

se observa presente.	alcanza el nivel deseado o propuesto.	manifestado habitualmente	genera los mejores impactos y calificaciones
1	2	3	4
TÉCNICA INTRODUCTORIA			
1. El título de la sesión es preciso y comprensible.			
1	2	3	4
2. Expresa el objetivo a alcanzar por los alumnos en la sesión.			
1	2	3	4
3. Pide a los alumnos que evoquen experiencias personales en relación con el tema y relaciona con ellas el contenido a desarrollar.			
1	2	3	4
VARIACIÓN DE ESTÍMULOS			
4. Se desplaza por el aula en un buen uso de la distancia y la orientación corporal.			
1	2	3	4
5. La gesticulación manual y facial complementa su exposición verbal.			
1	2	3	4
6. Enfatiza mediante su entonación los puntos importantes.			
1	2	3	4
SECUENCIALIDAD E INTEGRACIÓN DE CONOCIMIENTOS			
7. Los contenidos están relacionados con el objetivo.			
1	2	3	4
8. Se aprecia una secuencia en el desarrollo de los contenidos.			
1	2	3	4
9. Pone ejemplos adecuados a los contenidos.			
1	2	3	4
10. Pide a los alumnos ejemplos que demuestren su comprensión del tema.			
1	2	3	4
SILENCIO Y COMUNICACIÓN			
11. Utiliza un vocabulario adaptado al tema.			
1	2	3	4
12. Utiliza un vocabulario adaptado a los alumnos.			
1	2	3	4

13. Emplea el silencio como medio didáctico.			
1	2	3	4
REFUERZO			
14. Refuerza la participación espontánea de los alumnos.			
1	2	3	4
15. Reafirma las respuestas o actividades correctas.			
1	2	3	4
16. Corrige las respuestas o actividades no correctas.			
1	2	3	4
UTILIZACIÓN DE MEDIOS			
17. Emplea dos o más medios didácticos adecuados a la sesión.			
1	2	3	4
18. Maneja con seguridad técnica los medios elegidos.			
1	2	3	4
19. Utiliza de manera didáctica los medios elegidos.			
1	2	3	4
CONTROL DEL APRENDIZAJE			
20. Propone a los alumnos preguntas o ejercicios sobre el contenido.			
1	2	3	4
21. Aprovecha las preguntas de los alumnos para ampliar el contenido y enriquecer la sesión.			
1	2	3	4
22. Realiza una o varias pruebas de evaluación (simulación, examen, portafolio)			
1	2	3	4
COMPRENSIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO CONSTRUCTIVISTA A APLICAR			
23. Comprende el papel central del estudiante en el proceso formativo como sujeto que obtiene el aprendizaje, siendo el docente el encargado de facilitar o suscitar el aprendizaje			
1	2	3	4
24. Entiende y practica la enseñanza como herramienta orientada a la transferencia de conocimientos y habilidades para asegurar el aprendizaje en el educando a la que suma la evaluación como acción			

de repaso y complemento de aquella para asegurar sus logros académicos			
1	2	3	4
25. Responde por su propia competencia como docente en el compromiso de garantizar que el educando aprenda a aprender, optimizando la transferencia de saberes y destrezas.			
1	2	3	4
SUGERENCIAS PARA MEJORAR EL PROGRAMA:			
Firma Coordinador de Sede:		Firma Docente:	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 15. Autoevaluación de la labor docente

AUTOEVALUACIÓN DEL CUMPLIMIENTO DE LAS FUNCIONES DOCENTES			
Fecha:			Ciclo:
Coordinador:			
Institución:			
Docente:			
Todos los ítems, excepto las preguntas iniciales respecto a la edad, sexo y profesión, serán respondidos siguiendo una escala de valoración entre 1 y 4:			
Nivel 1: Muy deficiente, no existe, está ausente o no se observa presente.	**Nivel 2: Deficiente,** existe, pero no se aplica, inadecuado o escaso o no alcanza el nivel deseado o propuesto.	**Nivel 3: Normal,** en desarrollo, alcanza los objetivos propuestos, satisface lo esperado, manifestado habitualmente	**Nivel 4: Sobresaliente,** excepcional, fortaleza manifestada notoriamente, genera los mejores impactos y calificaciones
1	2	3	4

HABILIDADES PROFESIONALES			
1. Demuestro capacidad para programar, coordinar y enseñar eficientemente.			
1	2	3	4
2. Manifiesto capacidad para comprometerme con el cumplimiento de tareas encomendadas.			
1	2	3	4
3. Muestro habilidad para buscar, asimilar y compartir nuevos conocimientos, potenciando su desarrollo personal y profesional.			
1	2	3	4
4. Muestro capacidad en mi desempeño profesional para hacer mis tareas con eficiencia y calidad.			
1	2	3	4
5. Reflexiono sistemáticamente sobre mi práctica profesional.			
1	2	3	4
PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA			
6. Domino y comprendo los principios, contenidos y conceptos centrales que enseño.			
1	2	3	4
7. Demuestro dominio de las bases curriculares y soy capaz de identificar los énfasis y orientaciones generales de la asignatura que enseño.			
1	2	3	4
8. Planifico de manera coherente con los programas de estudio y los criterios que tiene el colegio al respecto.			
1	2	3	4
9. Considero los intereses y las necesidades formativas de mis estudiantes.			
	2	3	4
10. Conozco variadas estrategias y metodologías, generando aprendizajes significativos.			
1	2	3	4
11. Conozco y uso distintos recursos de aprendizaje congruentes con los contenidos que enseña.			
1	2	3	4
12. Establezco relaciones de los contenidos que enseño con los de las otras asignaturas.			

1	2	3	4
13. Conozco y uso distintas estrategias de evaluación coherentes con la planificación y la metodología usada.			
1	2	3	4
14. Analizo críticamente mi práctica de enseñanza y la reformulo a partir del alcance de los resultados de aprendizaje por los estudiantes.			
1	2	3	4
RESPONSABILIDADES PROFESIONALES			
15. Implemento estrategias remediales que permitan el aprovechamiento de los aprendizajes por los estudiantes, dese el área disciplinar a mi cargo.			
1	2	3	4
16. Mantengo comunicación con los profesores jefes y con quien corresponda para solucionar de manera efectiva las distintas dificultades y necesidades de apoyo de los estudiantes.			
1	2	3	4
17. Sugiero, cuando es pertinente, la integración de otros profesionales al desarrollo de acciones remediales para nivelar procesos de enseñanza y aprendizaje.			
1	2	3	4
18. Participo activa y sistemáticamente en el trabajo de departamento, Consejo de profesores, reuniones de ciclo y coordinación entre docentes.			
1	2	3	4
19. Construyo relaciones profesionales y de equipo, cultivando el diálogo con mis pares en torno a aspectos pedagógicos y didácticos.			
1	2	3	4
20. Mantengo actualizada, y entrego de forma oportuna la información solicitada por la Coordinación Académica.			
1	2	3	4
21. Propicio relaciones de respeto y colaboración con los acudientes de mis estudiantes.			
1	2	3	4
22. Manejo información actualizada sobre mi quehacer y me preocupo por mi desarrollo profesional.			
1	2	3	4

SUGERENCIAS PARA MEJORAR EL PROGRAMA:	
Firma Coordinador de Sede:	Firma Docente:

Fuente: Elaboración propia.

4.3.2 Estudiantes: Perfil, métodos y técnicas de aprendizaje

El MEF Escuela Global, es una estrategia de educación formal orientada a la atención de diversas poblaciones vulnerables o menos favorecidas, que hayan tenido dificultades para su ingreso y continuidad en el servicio educativo formal, «en regiones donde el aumento en la cobertura y las estrategias de calidad están condicionadas por el desplazamiento forzado, la violencia, la limitada cantidad de cupos para la educación básica, la extraedad y baja autoestima de los alumnos, etc.» (MEN 2014, 4). En este sentido, y teniendo en cuenta que son los jóvenes extraedad y adultos de las poblaciones diversas y vulnerables, los potenciales estudiantes a los que se dirige el MEF Escuela Global, como define el MEN (2010, 13-4), adolecen de condiciones de vulnerabilidad como:

1. Las categorías culturales, características de las poblaciones diversas, las tradiciones y las costumbres de las comunidades.
2. Situación geográfica, específicamente la referente al acceso y movilización en las zonas rurales.
3. Las condiciones etarias (extraedad y la adultez).
4. Condiciones físicas y cognitivas que requieren atención especial.

Condiciones de diversidad como las referidas se encontraron en la población objetivo del MEF Escuela Global delimitada en el numeral 2.3, de acuerdo con los resultados del estudio Consecuencias del conflicto armado que afectan la educación en Colombia, en que igualmente se definieron ciertas condiciones de vulnerabilidad que coinciden con lo expresado en este sentido por el MEN (2010), puesto que las condiciones de diversidad sumadas a fenómenos sociales presentes en los contextos en que estas personas interactúan, tales como la violencia, el desplazamiento forzado, la exclusión social, los bajos niveles de ingresos, las dificultades para ingresar y permanecer en el sistema educativo, etc., en la mayoría de los casos desencadenan condiciones de vulnerabilidad.

Y es que el caso de las poblaciones víctimas de la violencia derivada del conflicto armado, responde a las características de las poblaciones vulnerables en Colombia que son aquellas que están expuestas mayoritariamente expuestas a desarraigo de su territorio, escasez económica por la falta de empleo, inequidad de diferente tipo, exclusión y violencia de diferente origen. Es por ello que el país, y en particular el MEN entienden que el fenómeno social de la vulnerabilidad, desmejora la calidad de vida y el bienestar de las personas y las poblaciones. De este modo, el MEN (2010; 2005, 13-5) entiende la vulnerabilidad como:

> El conjunto de condiciones y procesos que se generan por efecto de factores físicos, sociales, económicos y ambientales que aumentan la susceptibilidad de una comunidad, expuesta a una amenaza, según su grado de fragilidad (física, psicológica, cognitiva, económica, social, ambiental, sanitaria, educativa). (…) Considerando como grupos en condición de vulnerabilidad a:
>
> 1. Las comunidades étnicas (indígenas, afrocolombianas, raizales y el pueblo ROM).
>
> 2. Los jóvenes y adultos iletrados.
>
> 3. Los menores con necesidades educativas especiales (con discapacidad o limitaciones o con talentos o capacidades excepcionales).
>
> 4. Los afectados por la violencia (población en situación de desplazamiento, menores hijos de desmovilizados de grupos armados ilegales en edad escolar).

> 5. Los menores en riesgo social (menores trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley penal y NNA en protección).
> 6. Los habitantes de frontera.
> 7. La población rural dispersa.

4.3.2.1 Perfil de ingreso del estudiante al Modelo Educativo Flexible Escuela Global

Aunque por diversos motivos no se puede enmarcar a los colectivos sociales en un perfil general, ni siempre se da que todos los sujetos que conforman una comunidad evidencien las mismas consecuencias por no satisfacer sus necesidades humanas fundamentales, lo común es que las personas que pertenecen a comunidades vulnerables reflejan en sus rasgos psicológicos cierta afectación por el nivel de vulnerabilidad al que está expuesta la comunidad en la que se encuentran inmersos.

Pese al análisis y reconocimiento que en el presente documento se ha hecho de las características, particularidades y necesidades educativas de la población objeto de la oferta pedagógica del MEF Escuela Global, constituida por personas jóvenes y adultas pertenecientes a comunidades victimizadas por el

conflicto armado, de diversas formas, no existiendo un perfil psicológico general para quien ingresa a estudiar con la propuesta pedagógica de Escuela Global, a su ingreso, el estudiante debe cumplir con los protocolos de ingreso a la educación primaria y secundaria que exigen el MEN, los entes territoriales certificados y las rectorías de las instituciones educativas oficiales, como entidades reguladoras de la educación formal en el país.

Es así como para el ingreso a adelantar su educación básica y media con el MEF Escuela Global como requisitos básicos, los estudiantes deberán presentar copia de su documento de identificación y los últimos certificados de estudio a saber: si aspira a ingresar a ciclo II deberá presentar el certificado de estudio de grado tercero (3.o) de educación básica primaria o de haber adelantado y aprobado ciclo I mediante la modalidad de educación para adultos.

De igual forma, si aspira a ingresar a ciclo III deberá presentar el certificado de estudio de grado quinto (5.o) de educación básica primaria o de haber adelantado y aprobado ciclo II mediante la modalidad de educación para adultos. Por otra parte, si aspira a ingresar a los ciclos IV, V o VI deberá presentar los certificados de estudio de los grados de bachillerato que haya

adelantado, más el certificado de estudio de grado quinto (5.o) de educación básica primaria o de haber adelantado y aprobado ciclo II mediante la modalidad de educación para adultos. Además de lo anterior, el estudiante deberá presentar para ser integrados a su carpeta todos los documentos que la rectoría de la institución educativa correspondiente exija para su ingreso.

En caso de personas que por su edad avanzada, situación de vulnerabilidad (desplazados forzosamente, desvinculados de grupos armados ilegales, reinsertados a la vida en sociedad) o cualquier caso en que sea imposible solicitar la expedición de su certificado de estudio para el ingreso a la educación primaria y secundaria, según lo que se acuerde con la secretaría de educación respectiva y si se tratare de estudiantes que aspiran a ingresar a ciclos II y III, la rectoría del establecimiento educativo donde vaya a hacer sus estudios la persona, procederá a realizar la validación del grado inmediatamente anterior al que aspira iniciar el educando.

En caso de tratarse de ingresar a ciclos IV, V y VI, el rector de la institución educativa que deba efectuar la validación será nombrado mediante resolución por la

secretaría de educación respectiva, tratándose en todos los casos de instituciones con niveles superiores de resultados en las pruebas educativas del Estado.

Teniendo en cuenta que no en todos los entes territoriales o instituciones educativas oficiales se encontrará la misma disposición para admitir cantidades indeterminadas de estudiantes en extraedad, se deberán contemplar las políticas de cada institución o ente territorial para determinar el ingreso de los alumnos al proceso formativo, por lo que el MEF Escuela Global, no exige un perfil mínimo de ingreso a la educación básica o media, admitiendo todas las personas interesadas que cumplan las condiciones de ingreso, desde que las limitaciones de los cupos posibles lo faciliten, siendo la cantidad de personas posibles a atender por aula, el óbice que limite la cantidad de estudiantes admitidos, mientras no exista otra limitante por parte de la institución.

No obstante y pese a tratarse de un modelo educativo flexible inclusivo que ofrece las mismas posibilidades de ingreso a la formación académica gratuita a todos sus alumnos, sin discriminación por clase social, etnia o género, los estudiantes que ingresan a hacer parte de la aplicación del MEF Escuela Global, deberán acreditar al

menos las competencias básicas para el ingreso a los ciclos II y III, que son: saber leer y escribir, conocer y manejar las cuatro operaciones básicas de la matemática y evidenciar conocimientos básicos de su entorno social y ambiental.

Tabla 29. Perfil de ingreso del estudiante del Modelo Educativo Flexible Escuela Global

Perfil de ingreso del estudiante del MEF Escuela Global
El perfil de ingreso recomendado para los aspirantes a formarse con la estrategia pedagógica ofertada por el MEF Escuela Global, responderá a criterios como: • Que sean personas jóvenes (15 a 25 años de edad) o adultos (26 años en adelante) que por la razón que sea no hayan terminado su educación básica y media. • Que al menos estén alfabetizadas de manera que puedan aspirar a la validación de sus conocimientos acumulados a lo largo de sus vidas por las instituciones educativas donde se matriculen para realizar su proceso formativo. • Que consideren que la educación es la herramienta social fundamental para realizar cambios en los seres humanos y en las sociedades. • Que sean personas con evidente motivación de transformar sus vidas y las de sus regiones a través de un proceso formativo pertinente y de calidad.

Fuente: Elaboración propia.

4.3.2.2Perfil del egresado del Modelo Educativo Flexible Escuela Global

El perfil de egreso de los estudiantes del MEF Escuela Global depende de su grado de asimilación de los contenidos de cada área disciplinar, que obedecerá a la forma juiciosa en que el docente aplique las modalidades y métodos necesarios para cada caso, con el fin de que sus egresados evidencien las competencias básicas ofertadas por el MEF, y al modo en que estos respondan por el progreso de su formación mediante la práctica de técnicas de aprendizaje autónomo para el logro de sus objetivos y propósitos de aprendizaje y la apropiación de las competencias que les permitan ser promocionados a ingresar a la educación superior una vez finalicen su bachillerato.

Uno de los principales obstáculos de los estudiantes es que un sistema de educación con base en competencias requiere de la evaluación constante del rendimiento de su trabajo personal y grupal, medido en horas dedicadas a la resolución de las tareas en las que evidencien el logro de las competencias impartidas, por lo que apropiar y evidenciar las competencias académicas requiere el compromiso particular del alumno, que se responsabilice con las diferentes actividades y trabajos proyectados, que medite resuelva cada tarea realizando

autoevaluación de los aprendizajes alcanzados (Villa 2007, 36).

Los educandos del MEF Escuela Global cuentan con una estrategia de aprendizaje estructurada y enfocada en cuando, como, por qué y para qué debe desarrollar las tareas que su formación le plantea, motivo por el cual el aprovechamiento de los aprendizajes por el estudiante es el objeto esencial del proceso formativo, así como el aprendizaje autónomo será la herramienta principal del educando en la resolución de las tareas extraclase propuestas; debiendo alternar su estudio con su trabajo (pues tanto los jóvenes como los adultos que hagan parte del proceso son empleados, trabajadores independientes o amas de casa), por lo que deberán hacer gala de su creatividad, apropiando modalidades mixtas de aprendizaje como la atención de algunas áreas presenciales y otras semipresenciales.

Es claro que la utilización de las TIC y la informática en el proceso de formación, resuelve algunas problemáticas que se presentan a los estudiantes que disponen de poco tiempo para dedicarlo a su estudio, donde métodos de trabajo en grupo como tutorías, de aprendizaje autónomo y contrato de aprendizaje se adecúan a necesidades como estas, motivo por el cual el alto nivel de autonomía es una de las características principales del egresado de Escuela Global.

Por ello es importante dar a conocer estas estrategias y la forma como se ejecutarán a los rectores y coordinadores de los establecimientos educativos donde se aplique el modelo, para dar a conocer la estrategia académica y las modalidades y metodologías válidas para trabajar con enfoque basado en competencias y de su mano y dirección, generar las posibilidades para la mayoría de alumnos con distintos grados de dificultad para asegurar su presencia constante en los salones de clase, derivando en un proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación que atienda y dé respuesta satisfactoria a las necesidades que plantee la comunidad atendida

Por consiguiente, el siguiente es el perfil fundamental que se espera edificar en el egresado formado con los criterios de aprendizaje del MEF Escuela Global:

Tabla 30. Perfil del egresado del Modelo Educativo Flexible Escuela Global

Perfil de egreso del estudiante del MEF Escuela Global
El egresado de la educación primaria y secundaria desarrollada por el MEF Escuela Global se caracterizará por: • Apropiar un abanico de intereses psicológicos, conductuales, educativos, culturales y sociales que le permitan emprender y liderar en los colectivos en los que interactúe como la comunidad educativa en que se forma académicamente, la población a la que pertenece y la empresa u organización en la que labore;

• Adquirir alto nivel de comprensión del comportamiento y la identidad de los seres humanos, así como de los entornos culturales en que se desempeñe en los que sirva de instrumento para poner en común las ideas, propuestas e informaciones relevantes para la comunidad dando a conocer aquello de lo que las personas comunes no se enteran de primera mano y sirviéndoles de voz cuando requieran dar a conocer sus puntos de vista, asesorándolos en la construcción de proyectos sociales y productos de carácter individual y colectivo.

Fuente: Elaboración propia.

4.4 Modalidades y métodos de enseñanza en el MEF Escuela Global

El MEF Escuela Global privilegia la capacitación y autoevaluación de sus docentes guías en el ente territorial que acoja el proceso, privilegiando el aprendizaje autónomo por dirigirse a la educación de personas en extraedad escolar que por diversas razones no terminaron su bachillerato, como propuesta de educación adecuada a las transformaciones de la educación global, que pretenden formar personas competentes para afrontar las realidades sociales, económicas y culturales en el contexto mundial.

4.4.1 Modalidades de enseñanza en el MEF Escuela Global

De acuerdo con De Miguel (2006, 50) las modalidades de enseñanza son diferentes formas de planificar y/o desarrollar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Por consiguiente, en la ejecución del MEF Escuela Global, se pueden (y deben) utilizar formas de organizar la enseñanza según con los propósitos planteados por el docente y los recursos con que cuente, definiendo los fines y formas de abordar las modalidades, consideradas de alto valor para una formación por competencias como la propuesta de Escuela Global.

En el proceso enseñanza-aprendizaje del MEF Escuela Global, se propone aplicar seis (6) modalidades: cuatro presenciales, entre otras, que exigen presencia física del profesor y sus alumnos; y dos no presenciales, centradas en el estudiante, de las cuales se aporta una breve descripción de cada una, de acuerdo con De Miguel (2006) en su trabajo Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias:

Tabla 31. Procedimientos para la enseñanza en el MEF Escuela Global

AMBIENTE	PROCEDIMIENTO	CONCEPTO
	Clase magistral: Exponer oralmente las temáticas académicas a los educandos.	Enseñanza realizada mediante la exposición oral de los contenidos del área disciplinar por el profesor, en forma unidireccional - hablando a los alumnos- en que es el docente quien selecciona y expone los contenidos, desarrollada habitualmente en las aulas de clase donde resulta más apropiada por la simplicidad de los recursos necesarios para su implementación.
	Seminario o taller: Generar conocimiento por medio del trabajo en grupo y la interrelación con y entre los estudiantes.	Son espacios en que se tratan determinados temas académicos en profundidad a través de interacciones entre los asistentes, cuya organización depende de los objetivos, propósitos, condiciones físicas, ambientes, estructuras y entornos establecidos para su desarrollo, caracterizados por la

		interactividad, el diálogo, el intercambio de saberes, la crítica, el debate, la experimentación y la reflexión.
	Ejercicios prácticos: Exponer a los educandos la manera en que deben desarrollar el trabajo académico.	Manera de enseñar aplican los aprendizajes esperados a situaciones reales y/o cotidianas, para que adquieran capacidades procedimentales relacionadas con el área disciplinar, mediante diferentes maneras de organizar el grupo, los ejercicios prácticos de campo o laboratorio, los problemas a resolver, cuyo fin primordial es que el docente enseñe dando ejemplo sobre cómo deben actuar.
	Tutoría: Asesoría pedagógica prestada a los estudiantes en forma personal, individualmente o en pequeños grupos	Modo de enseñanza en que el docente (facilitador) establece una relación de apoyo personalizado al proceso formativo, con uno o varios estudiantes. El profesor asesora, guía u orienta al alumno para que aproveche sus

		aprendizajes (teóricos, procedimentales, actitudinales, colectivos) de mejor manera, que se puede desarrollar como estrategia didáctica o como orientación a la formación integral del educando.
	Trabajo en equipo: Propiciar el aprendizaje grupal entre los educandos para que aprendan de sus diferentes aportes.	Es una estrategia de enseñanza en que el profesor propicia la resolución de tareas entre los estudiantes mediante el apoyo de pequeños equipos de trabajo, para que aprendan de ellos, de manera que cada estudiante depende del nivel de alcance de los aprendizajes por el grupo, por lo que la adquisición de las competencias proyectadas exige el despliegue de habilidades, actitudes y valores cooperativos y solidarios por los educandos.

	**Trabajo autónomo:** Promover el desarrollo de habilidades de autoaprendizaje entre los estudiantes.	Modalidad de enseñanza, conocida también como autodirigido, o autorregulado, en la que el estudiante es el responsable de organizar su trabajo y el nivel de aprovechamiento de los aprendizajes estableciendo su propio ritmo, para controlar él mismo la forma en que planifica, realiza, adquiere y evalúa las competencias establecidas del área disciplinar correspondiente, en tanto que forma actitudes de autonomía y autorrealización.

Fuente: Elaboración propia.

4.4.2 Metodologías de Enseñanza en el modelo educativo ESCUELA GLOBAL

Si bien para la educación por competencias existen diferentes modalidades del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación que el profesor puede escoger según las competencias que pretenda potenciar en sus educandos, la enseñanza impartida por el profesor se

queda en la forma, obviando el fondo, porque lo es necesario recordar que además del modo, el docente debe decidir el método de enseñanza que aplicará en sus clases, más si tenemos en cuenta que una misma modalidad puede ejecutarse mediante la aplicación de diversas metodologías.

Por consiguiente, para la aplicación del MEF Escuela Global, se propone la aplicación de siete (7) metodologías, así:

Tabla 32. Metodologías de enseñanza en el Modelo Educativo Flexible Escuela Global

AMBIENTE	PROCEDIMIENTO	CONCEPTO
	Método expositivo: Transferir saberes, habilidades, facultades, pericias y valores, activando estrategias cognitivas en el educando.	Es la presentación, en forma verbal, presencial o a través de algún medio, canal o tecnología de comunicación, de una temática estructurada previa y lógicamente para transmitir información organizada según los postulados de la disciplina correspondiente. Por lo general desarrolla el tipo de lección que imparte el docente en su aula de clases con motivo de alguna

		ocasión especial a la cual suele denominarse *"lección magistral"*.
	Estudios de casos: Alcance de aprendizajes a través de la examinación y análisis de necesidades o problemáticas o simuladas o reales.	Es el examen, análisis o reflexión detallados realizados respecto a un tema, hecho, necesidad o problema específico real o simulado, utilizado por lo general en la investigación social, educativa, clínica o empresarial, a través de enfoques o metodologías cualitativas de investigación, aunque a veces también se incluyen métodos cuantitativos, orientados a comparar, comprender, describir y evaluar y aspectos diferentes de un problema de investigación.
	Resolver ejercicios y/o problemas: Superar problemáticas o necesidades a través de la experimentación, el ensayo o práctica de los saberes adquiridos.	Se trata de procedimientos en que los estudiantes a través de la experimentación, el ensayo o la práctica de los conocimientos y habilidades adquiridos proponen soluciones adecuadas a problemas o ejercicios

		sobre situaciones reales o simuladas planteados por el profesor que muchas veces se utiliza para complementar lecciones magistrales. Se basa en el principio de que la interacción o práctica de los saberes previos con una situación novedosa estimulan el aprendizaje significativo.
	Aprendizaje con base en problemas (ABP): Lograr aprendizajes efectivos resolviendo necesidades o problemas reales o simulados.	Estrategia de enseñanza, aprendizaje y evaluación basada en el aprendizaje reflexión y experiencial, en que los educandos llevan a cabo un proyecto en determinado tiempo determinado para dar solución a una necesidad, problemática o problema, a través del diseño, planificación y ejecución de una secuencia de acciones, desarrollando y aplicando los aprendizajes alcanzados, haciendo uso eficaz de los recursos, dando gran importancia al proceso

		investigativo de resolución de dilemas complejos con soluciones abiertas para generar nuevo conocimiento.
	Aprendizaje por proyectos: Diseño y formulación de proyectos, solucionar problemas, aplicando saberes, capacidades, destrezas y valores adquiridos.	Método activo de enseñanza, aprendizaje y evaluación centrado en el aprendizaje del estudiante, caracterizado por la estimulación del aprovechamiento de los aprendizajes por los estudiantes mediante la experimentación, diseño, formulación y ejecución de un proyecto para la resolución de una necesidad o problemática auténtica o simulada, pero referida a temas concretos de la vida cotidiana de las comunidades a las que pertenecen los educandos.
	Aprendizaje cooperativo: Lograr aprendizajes efectivos y con sentido en equipo o en forma grupal con el apoyo de sus compañeros.	Estrategia de enseñanza que promueve la socialización de los alumnos a través del trabajo en pequeños y heterogéneos grupos

		en que el profesor divide la clase, procurando que siendo cada integrante un líder todos aporten aprendiendo entre ellos resolviendo tareas, ejercicios o trabajos académicos en forma coordinada y solidaria, activando el apoyo de estudiantes más adelantadas a los más quedados materializando el aprendizaje desarrollador planteado en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).
	Acuerdo de aprendizaje: Acordar con el profesor **el** aprovechamiento de los saberes y capacidades desarrollando el aprendizaje autónomo.	Es un acuerdo que se establece entre el docente y el estudiante por medio del cual se propone la adquisición de los aprendizajes por este último a través de una propuesta de trabajo autónomo, supervisada por el profesor durante un determinado período de tiempo. En esta situación especial de aprendizaje, el acuerdo negociado de adelantar el

		aprendizaje dejado de adquirir se lleva a cabo después de la ejecución de un diálogo entre el docente y su alumno para alcanzar unos objetivos preestablecidos.

Fuente: Elaboración propia.

4.5 Recursos necesarios para el proceso formativo del MEF Escuela Global

Para desarrollar un proceso eficaz de formación mediante la aplicación del MEF Escuela Global, con enfoque basado en competencias, es necesario que la entidad operadora, las instituciones educativas oficiales donde se adelante el proceso formativo, docentes y directivos docentes y los estudiantes hagan uso de unos recursos como el espacio, los materiales, mediaciones y realizaciones audiovisuales, artefactos y aplicaciones informáticas u otros, que les sirvan de apoyo para el alcance de los propósitos educativos, y que dependen tanto de la metodología que el docente aplique para potenciar las competencias que desee potenciar en los

alumnos, del área disciplinar y de la actividad formativa que desarrolle en particular.

De este modo, debe tenerse en cuenta que la educación centrada en las competencias académicas que promueve el MEF Escuela Global para aplicarse a los ciudadanos que no han accedido al sistema educativo oficial del país, no privilegia modalidad o metodología del proceso enseñanza-aprendizaje alguna en particular, porque se trata de una propuesta flexible por competencias que cuenta con poner en práctica las diversas modalidades o metodologías que se hagan necesarias para garantizar la apropiación de las competencias básicas que el modelo educativo flexible oferta a sus educandos.

No obstante, es importante señalar que los principales recursos con que deberán contar tanto profesores como educandos para asegurar la eficiencia en la realización de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación mediante la aplicación del MEF Escuela Global, no difieren mucho de aquellos que requieren otros modelos educativos, por consiguiente, salvo en los casos donde se haga necesario la aplicación de métodos que exijan otros recursos fuera de los comunes, estos recursos serán:

- Aulas.
- Mobiliario.
- Equipos.
- Tablero.
- Videos y Proyector (Video-beam).
- Internet.
- Diapositivas.
- Apuntes y Notas de clase (para lo que se requiere un Paquete de apoyo escolar).
- Textos guías o módulos disciplinares de aprendizaje referidos al modelo educativo.

4.5.1 Recursos Básicos requeridos para el proceso de formación

El MEF Escuela Global, aportará algunos de los recursos necesarios para asegurar el desarrollo efectivo del proceso de formación de los educandos en el ente territorial donde se aplique el modelo. No obstante, por tratarse de educación formal, las clases que constituirán este proceso se dictarán en las instalaciones de las instituciones educativas públicas a cargo de la secretaría de educación del ente territorial certificado por el MEN que requiera el servicio educativo del MEF, donde posiblemente se cuente también con otros recursos

básicos como equipamiento, mobiliario, tableros, etc., de los que normalmente está dotada un aula escolar promedio en el país.

En todo caso, los recursos con que se contará para la ejecución de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación que oferta el MEF Escuela Global, estarán de acuerdo con la metodología y modalidad formativa que el docente decida poner en práctica para impartir conocimiento a sus educandos.

4.5.2 Kit o paquete de textos guías y útiles escolares

La Constitución Política de Colombia (1991) considera a la educación como derecho fundamental de los colombianos, con amparo especial para los NNA, constituyéndola en el principal instrumento para el desarrollo cognitivo de las personas, indispensable que inicie a temprana edad, debido a que una excelente formación nos permite interactuar en todas las esferas de la sociedad como ciudadanos ejemplares y activos.

Es deber del Estado ofrecer las garantías para que los NNA en edad escolar, así como los jóvenes y adultos en extraedad educativa del país, cuenten con educación de calidad que les permita potenciar su vida a nivel personal y como individuos inmersos en colectivos sociales, con el fin de hacer parte activa como aportante de la sociedad

globalizada en permanente cambio que necesita ciudadanos capacitados y de bien. Ofreciendo tales garantías, el Estado da cumplimiento a lo que León (2006) ha denominado «Elementos del derecho a la educación en Colombia», en la obra del mismo nombre, los cuales se configuran a partir de los instrumentos internacionales de derechos humanos, la Constitución Política de Colombia y las obligaciones del Estado en materia educativa.

No obstante y a pesar de los grandes avances dados en materia educativa en los últimos años en el país, destacándose la decisión del MEN de ampliar la cobertura y la oferta educativa formal para que comunidades que tradicionalmente no habían tenido acceso al sistema educativo oficial, reciban un servicio de educación con calidad, eficacia y equidad y, por tratarse la presente de una propuesta de educación para personas en extraedad como novedosa que tiene por base teórica y práctica los Referentes de Calidad del MEN expresados en los Estándares Básicos por Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje, se hace necesario implementar un apoyo educativo para todos los educandos que hagan parte de la aplicación del modelo educativo en el ente territorial que lo disponga en las instituciones educativas de su jurisdicción, consistente en un Kit de elementos para trabajo escolar.

4.5.2.1 Kit de elementos para trabajo escolar

La garantía de los derechos a la educación por parte de los entes reguladores del servicio educativo formal, representa una de las estrategias fundamentales para reducir los índices de deserción escolar, los costos de la educación pública y de los elementos que la apoyan como el talento humano, libros y útiles escolares, alimentación, transporte y gastos generales que hacen parte de la canasta educativa, que constituyen un problema económico para que muchos ciudadanos accedan y continúen sus estudios; componentes que son particularmente de alto costo en un país como el nuestro, donde la pobreza se impone en la gran mayoría de los hogares y donde las oportunidades son cada día menores por aspectos como el acelerado crecimiento demográfico y la acumulación de riqueza en manos de unos pocos.

Aunque en Colombia el servicio educativo es gratuito, evitando comprometer dinero del salario mínimo para matrículas y pensiones, aún queda la obligación de adquirir útiles escolares que llegan a tener valores muy elevados. Un modelo educativo flexible orientado al beneficio de las comunidades más vulnerables, aparte de promover las políticas de gratuidad en la educación, debe tener en cuenta la garantía de los derechos de escolaridad, y también otros gastos en que incurren los

estudiantes o sus familias, como textos, uniformes, transporte, etc., para ofrecer una educación de calidad e incluyente para todos los ciudadanos colombianos.

Es iniciativa del MEF Escuela Global, la entrega de un kit escolar a los estudiantes que asisten a establecimientos educativos de los entes territoriales donde se aplique, en los CLEI 2, 3, 4, 5 y 6, iniciativa que hará parte del proceso de ejecución del modelo, mediante la cual, la entidad operadora del modelo educativo adquiere y hace entrega a cada uno de los educandos matriculados y en proceso de atención en las aulas, de un Kit de elementos para trabajo escolar que constará de:

Tabla 33. Kit de elementos para trabajo escolar

No.	ARTÍCULO	DETALLE	UNIDAD	CANTIDAD
1.	BUZO	Color Blanco cuello en «V» estampado con logos del proceso formativo	Buzo	1
2.	ESTAMPADO BUZO	Logos: Ente territorial, Proceso formativo y de la entidad operadora del proceso	Estampado	1
3.	GORRA O CACHUCHA	Del color representativo del ente territorial	Gorra	1
4.	BORDADO GORRA	Logos: Ente territorial, Proceso formativo y de la	Bordado	1

		entidad operadora del proceso		
5.	CUADERNOS	1 a rayas y 1 cuadriculado	Cuadernos	2
6.	LAPICEROS	1 negro y 1 de otro color	Lapiceros	2
7.	LÁPICES	HB o 2B	Lápices	2
8.	SET DE GEOMETRÍA	1 regla, 2 escuadras, 1 transportador	Set	1
9.	DICCIONARIO	De la Lengua Española	Diccionario	1
10.	BORRADOR	Goma de borrar de Nata	Borrador	1
11.	SACAPUNTA	Para los lápices o lápices de color	Sacapuntas	1

Fuente: Elaboración propia.

4.5.2.2Textos disciplinares del modelo educativo flexible ESCUELA GLOBAL

El MEN (2010, 47-8) dispone que, dentro de la evaluación y selección de modelos educativos flexibles a aplicarse en entes territoriales certificados, para administrar el servicio educativo a través de entidades operadoras, deben:

1. Dotar con la canasta educativa propia del modelo, como también capacitar a tutores, directivos docentes y profesores, en estrategias para la utilización de las mismas. Además de los textos propios del modelo, en el caso de contar con guías

o módulos de su propiedad intelectual para: los estudiantes, tutores y/o docentes.

2. Contar con materiales didácticos actualizados y que respondan a los referentes de calidad establecidos por el MEN.
3. Cumplir con las áreas obligatorias de forma coherente con las características de flexibilidad que la población requiere y las orientaciones didácticas propias.
4. Capacitación permanente a los directivos docentes, profesores y personal de la SE, para la puesta en funcionamiento de grupos o aulas de modelos educativos flexibles, de tal forma que se garantice la sostenibilidad y ampliación del modelo.
5. Desarrollar estrategias de apropiación por parte de la comunidad educativa de la apuesta pedagógica del modelo
6. Contar con herramientas que permitan transformar las prácticas pedagógicas del aula en respuesta al modelo.
7. Guiar a las Instituciones Educativas en la adecuación curricular, acorde a los requerimientos del modelo.

De acuerdo con la estructura curricular y la estrategia metodológica del MEF Escuela Global para su aplicación y desarrollo, en su canasta básica entrega a sus estudiantes sesenta y un textos guías, organizados en seis módulos de dos textos por cada competencia que conforman la metodología del modelo educativo, para un total de doce áreas del conocimiento que conforman su plan de estudios, en cada ciclo lectivo, más un texto guía para el docente. En cada ciclo que adelante, cada estudiante recibe seis módulos con doce áreas del conocimiento fundamentales, transversales y vocacionales.

En este sentido, el MEF Escuela Global entrega a sus estudiantes beneficiarios de su aplicación en el ente territorial correspondiente, mediante acta con compromiso de sostenibilidad, los textos correspondientes a las áreas del conocimiento obligatorias según la Ley General de la Educación (1994), tres áreas transversales y dos optativas, para su formación, así:

Tabla 34. Clasificación por competencias de los textos guías del MEF Escuela Global

ITEM	Nombre del Texto	No.	Asignaturas
1.	Texto de Competencias de Comunicación y Lingüísticas	1.	Lenguaje y Comunicación
		2.	Lengua Extranjera Inglés
2.	Texto de Competencias de Pensamiento Matemático	3.	Matemáticas
		4.	Tecnologías e Informática
3.	Texto de Competencias de Conocimiento e Interacción con el Mundo Físico	5.	Ciencias Naturales y Medio Ambiente
		6.	Agroecología
4.	Texto Competencias Sociales y Ciudadanas	7.	Ciencias Sociales, Políticas, Económicas y Filosofía
		8.	Paz y Competencias Ciudadanas
5.	Competencias para la formación cultural y corporal	9.	Educación Artística y Cultural
		10.	Educación Física, Recreación y Deportes
6.	Competencias para la proyección social y productiva	11.	Emprendimiento
		12.	Desarrollo Humano
-	Texto guía del docente	-	Estrategia metodológica del MEF

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 35. Clasificación de los textos guías, por dimensión del saber

<table>
<tr><th>CLASIFICACIÓN DE LOS TEXTOS</th><th colspan="2">ÁREAS DEL CONOCIMIENTO</th></tr>
<tr><td rowspan="4">MÓDULOS BÁSICOS
(Saber Teórico)
Conceptos y Conocimientos</td><td>Lenguaje y Comunicación</td><td>Matemáticas</td></tr>
<tr><td>Lengua Extranjera (inglés)</td><td>Ciencias Naturales</td></tr>
<tr><td>Ciencias Sociales (Historia y Geografía, Cultura Política y Democracia)</td><td>Educación Artística y Cultural</td></tr>
<tr><td>Ciencias Económicas y Políticas</td><td>Filosofía</td></tr>
<tr><td rowspan="4">MÓDULOS PRÁCTICOS
(Saber Práctico)
Habilidades y Destrezas</td><td colspan="2">Educación Física, Recreación y Deportes</td></tr>
<tr><td colspan="2">Emprendimiento</td></tr>
<tr><td colspan="2">Tecnologías e Informática</td></tr>
<tr><td colspan="2">Agroecología</td></tr>
<tr><td rowspan="3">MÓDULOS AXIOLÓGICOS
(Saber Axiológico)
Valores y Actitudes</td><td colspan="2">Educación Religiosa</td></tr>
<tr><td colspan="2">Paz y Competencias Ciudadanas</td></tr>
<tr><td colspan="2">Desarrollo Humano</td></tr>
</table>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 36. Textos disciplinares del MEF Escuela Global por áreas del conocimiento

No.	COMPETENCIA BÁSICA	ÁREA DISCIPLINAR	CICLO	TÍTULO O TEMÁTICA DEL TEXTO
1.	**Comunicación y lingüística**	Lenguaje y Comunicación Lengua Extranjera Inglés	II	Voces y expresiones: comunicación y lenguaje para la vida y la comunidad
2.		Lenguaje y Comunicación Lengua Extranjera Inglés	III	Narrativas y conexiones: herramientas comunicativas y literarias para la comunidad
3.		Lenguaje y Comunicación Lengua Extranjera Inglés	IV	Palabras de paz: comunicación, cultura y resiliencia en la comunidad global
4.		Lenguaje y Comunicación Lengua Extranjera Inglés	V	Voces investigativas: expresión social y cultural en la era digital
5.		Lenguaje y Comunicación Lengua Extranjera Inglés	VI	Narrativas visuales y sonoras: comunicación y expresión bilingüe para el cambio social
6.	**Pensamiento matemático**	Matemáticas Tecnologías e Informática	II	Matemáticas y tecnología para la vida: resolviendo desafíos cotidianos en comunidad

No.	COMPETENCIA BÁSICA	ÁREA DISCIPLINAR	CICLO	TÍTULO O TEMÁTICA DEL TEXTO
7.		Matemáticas Tecnologías e Informática	III	Matemáticas y tecnología en acción: soluciones reales para comunidades resilientes
8.		Matemáticas Tecnologías e Informática	IV	Matemáticas y tecnología para el cambio: innovando soluciones en comunidades
9.		Matemáticas Tecnologías e Informática	V	Matemáticas y tecnología para el futuro: estrategias innovadoras para el desarrollo comunitario
10.		Matemáticas Tecnologías e Informática	VI	Matemáticas y tecnología para la transformación: análisis avanzado para el desarrollo comunitario
11.	**Sociales y ciudadanas**	Ciencias Sociales Paz y Competencias Ciudadanas	II	Construyendo ciudadanía: historia, diversidad y paz en nuestras comunidades
12.		Ciencias Sociales Paz y Competencias Ciudadanas	III	Resiliencia y ciudadanía: construyendo paz y diversidad en

No.	COMPETENCIA BÁSICA	ÁREA DISCIPLINAR	CICLO	TÍTULO O TEMÁTICA DEL TEXTO
				nuestras comunidades
13.		Ciencias Sociales Paz y Competencias Ciudadanas	IV	Caminos hacia la paz: historia, derechos y ciudadanía en Colombia
14.		Ciencias Sociales Paz y Competencias Ciudadanas	V	Construcción de paz y ciudadanía: desafíos y oportunidades en Colombia
15.		Ciencias Sociales Paz y Competencias Ciudadanas	VI	Paz y ciudadanía: retos y responsabilidades en la construcción de un futuro justo en Colombia
16.	**Conocimiento e interacción con el mundo físico**	Ciencias Naturales y Medio Ambiente Agroecología	II	Conectando con la naturaleza: aprendiendo sobre agua, suelo y biodiversidad
17.		Ciencias Naturales y Medio Ambiente Agroecología	III	Ecosistemas y sostenibilidad: estrategias para un futuro resiliente
18.		Ciencias Naturales y Medio Ambiente Agroecología	IV	Sostenibilidad y cambio climático: estrategias para la conservación y el bienestar

No.	COMPETENCIA BÁSICA	ÁREA DISCIPLINAR	CICLO	TÍTULO O TEMÁTICA DEL TEXTO
19.		Ciencias Naturales y Medio Ambiente Agroecología	V	Desafíos ambientales y soluciones sostenibles: construyendo comunidades resilientes
20.		Ciencias Naturales y Medio Ambiente Agroecología	VI	Sostenibilidad y equidad: estrategias para la gestión ecológica y la justicia social
21.	**Formación cultural y corporal**	Educación Física, Recreación y Deportes Educación Artística y Cultural	II	Cuerpos en movimiento y cultura en acción: construyendo paz a través de la recreación y el arte
22.		Educación Física, Recreación y Deportes Educación Artística y Cultural	III	Cuerpos y culturas en movimiento: arte y deporte como puentes para la reconciliación
23.		Educación Física, Recreación y Deportes Educación Artística y Cultural	IV	Cuerpos en acción: arte y deporte como herramientas para el bienestar y la ciudadanía
24.		Educación Física, Recreación y Deportes Educación Artística y Cultural	V	Cuerpo y cultura: promoviendo la salud, la inclusión y la expresión artística en la comunidad

No.	COMPETENCIA BÁSICA	ÁREA DISCIPLINAR	CICLO	TÍTULO O TEMÁTICA DEL TEXTO
25.		Educación Física, Recreación y Deportes Educación Artística y Cultural	VI	Cuerpo y comunidad: movimiento, arte y reconciliación para la transformación social
26.	**Proyección social y productiva**	Emprendimiento Desarrollo Humano	II	Emprendiendo con propósito: motivación, innovación y bienestar en la construcción de futuro
27.		Emprendimiento Desarrollo Humano	III	Emprendimiento sostenible: fomentando habilidades y metas para un futuro consciente
28.		Emprendimiento Desarrollo Humano	IV	Emprendimiento social y sostenible: innovación, liderazgo y proyecto de vida para el cambio comunitario
29.		Emprendimiento Desarrollo Humano	V	Construyendo el futuro: emprendimiento social y gestión de proyectos para el impacto laboral
30.		Emprendimiento Desarrollo Humano	VI	Emprendimiento transformador:

No.	COMPETENCIA BÁSICA	ÁREA DISCIPLINAR	CICLO	TÍTULO O TEMÁTICA DEL TEXTO
				planificación y liderazgo para el desarrollo cultural y social

Fuente: Elaboración propia.

4.5.3 Otros recursos didácticos del Modelo Educativo Flexible Escuela Global

Los recursos y materiales didácticos cumplen un papel fundamental en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, pues se trata de herramientas imprescindibles tanto para la labor docente como para fortalecer el aprovechamiento de los aprendizajes por los estudiantes, que sirven de apoyo para que las personas capten o elaboren contenidos expuestos por sus profesores mediante las clases magistrales, tutorías, seminarios, talleres o a través de cualquier medio o tecnología que les pueda servir de fuente de información, haciendo uso de técnicas de estudio o trabajo intelectual poniendo en práctica sus hábitos o habilidades educativas, como el trabajo autónomo o colaborativo, a través de los cuales consolidan sus aprendizajes para que estos les sean significativos, los desarrollen y les transformen sus vidas.

Así como los textos guías y los materiales de apoyo para el trabajo escolar que representan la canasta básica, es decir el kit de elementos didácticos entregables a los estudiantes beneficiarios, ofertada por la estrategia metodológica a aplicar, existen otros recursos que el Modelo Educativo Flexible Escuela Global proporciona tanto a los profesores como los estudiantes para el desarrollo del proceso formativo, tales como presentaciones, posters, comics, videos, películas, videojuegos, objetos virtuales de aprendizaje y material para actividades de laboratorio etc., orientados a facilitar y potenciar el aprendizaje.

Estos materiales complementarios impulsan el aprendizaje lingüístico verbal y no verbal, posibilitando que los educandos contemplen visual y auditivamente la utilización real de las estructuras teóricas, procedimentales, actitudinales y convivenciales que está aprendiendo, permitiéndoles conocer otras nuevas u otras maneras de hacer uso de aquellas con las que cuenta, fortaleciendo su autonomía, creatividad y manejo de la innovación para enfrentar las dificultas que les presenten en sus vidas cotidianas o para aportar soluciones a las necesidades o problemáticas que detecten en sus comunidades. Igualmente, con el aprovechamiento de los aprendizajes en el área particular en que trabaje, se espera que estos recursos

pierdan progresivamente su carácter de complementarios, llegando incluso a convertirse en su fuente principal de aprendizaje.

Otra ventaja de los llamados materiales complementarios consiste en su poder para vincular en los estudiantes las nuevas informaciones (contenidos) con sus conocimientos y experiencias previas propias de la cultura a la que pertenecen ayudando a familiarizar los nuevos saberes con aquellos que ya poseen especialmente por tratarse de personas en extraedad escolar que cuentan ya con una carga vivencias propias que le han edificado como el ser humano que es, por lo que su contacto e interacción con esta clase de recursos de apoyo favorece su relacionamiento con sus profesores y con sus nuevos compañeros de clase y grupos de estudio.

Finalmente, las cualidades motivadoras que poseen los recursos didácticos complementarios estimulan en los estudiantes jóvenes y adultos su permanencia en las clases, puesto que los liberan de la dependencia de los textos escritos o virtuales que tienen a homogenizar o monotonizar el proceso formativo, puesto que contrario a la actitud inocente, curiosa y sumisa de los niños y niñas, los jóvenes y los adultos suelen cuestionar más frecuentemente tanto las prácticas, como los materiales utilizados por los profesores en la enseñanza, que

encuentran en estos materiales de complemento aquello que necesitan para asegurar el aprovechamiento de sus aprendizajes.

Tabla 37. Recursos didácticos complementarios del MEF Escuela Global

RECURSO	VALOR DIDÁCTICO
Presentaciones	Fomentando la creatividad y la estética, sirven de apoyo visual a las explicaciones y socializaciones de algún tema o información que se quiere dar a conocer y reforzar la adquisición del conocimiento, organizando la información de forma clara, resumiendo y sintetizando la información, reteniendo la atención por sus diferentes recursos visuales y textuales.
Posters	Fortalecen habilidades relevantes para la formación de los estudiantes, como el manejo de recursos visuales y bibliográficos, la capacidad de escoger el material relevante, el pensamiento crítico, la capacidad de síntesis, el trabajo cooperativo y la estética en la presentación.
Comics	Estimulan la interacción, promueve el trabajo autónomo y en equipo, desarrolla la creatividad y la imaginación de los docentes y sus estudiantes, se puede emplear para orientar diversos temas porque se trata de un recurso flexible con el que el profesor puede crear historias que grafiquen las temáticas tratadas en el área o asignatura que orienta.
Videos	Aumentan el nivel de aprovechamiento de los aprendizajes por los estudiantes por su capacidad para fomentar la curiosidad, mejorar la memoria, aumentar la participación de los estudiantes y facilitar la

RECURSO	VALOR DIDÁCTICO
	comprensión de elementos no verbales fundamentales para la comunicación.
Películas	Desarrollan la imaginación, la creatividad y la memoria, ayudan a mejorar la capacidad de concentración, a ver el mundo desde otra perspectiva, más comprensiva y empática, identificar aspectos y características de las sociedades y los colectivos humanos, así como a desarrollar habilidades para analizar críticamente su contenido.
Videojuegos	Facilitan la retención y comprensión de los contenidos educativos y el desarrollo de capacidades cognitivas como la atención, la percepción, la agudeza visual, la memoria, el reconocimiento espacial, el razonamiento lógico, la creatividad, el manejo de idiomas y el trabajo en equipo.
Objetos virtuales de aprendizaje	Como pueden ser adaptados a diversos estilos de enseñanza, formas de obtener el aprendizaje y niveles de conocimiento, se trata de recursos indispensables para apoyar distintas estrategias de enseñanza-aprendizaje-evaluación, como los estudios de casos, el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje orientado a problemas, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje virtual y a distancia.
Materiales para actividades de laboratorio	De vital importancia para la realización de experimentaciones en laboratorio, aportan seguridad a los procedimientos experienciales, posibilitan la experimentación segura, disminuyen los errores y aumentan la exactitud, promueven el aprendizaje de las ciencias, permiten el cuestionamiento de los saberes y la confrontación con la realidad en la práctica.

Fuente: Elaboración propia.

4.5.4 Herramientas Informáticas para la educación del MEF Escuela Global

El MEF Escuela Global, pone al servicio de los entes territoriales donde ejecute su propuesta pedagógica, como de las instituciones y comunidades educativas (directivos, funcionarios administrativos, docentes y estudiantes), una serie de herramientas informáticas, como soportes de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación adelantados por los profesores y sus educados en las aulas, y que le permite a aquellos alimentar y sistematizar sus informes académicos y a estos últimos continuar con sus actividades de aprendizaje en y por fuera de las aulas de clase, así como a ambos y sus directivos llevar control sobre los progresos del proceso formativo por cada alumno.

Las herramientas informáticas con las que cuenta y oferta el modelo educativo flexible, las cuales han sido elaboradas y gestionadas por el área de Gestión de Sistemas de Información del modelo educativo, adquiridas con la venia y aporte de una gran empresa como Google, la cual ofrece servicios Web gratuitos a los centros educativos, son:

- Página Web Oficial del Modelo Educativo
- Plataforma de Gestión Académica para Docentes, Estudiantes y Personal Administrativo y directivos docentes.

- Servicios Web para el aprendizaje y la comunicación entre Docentes y Estudiantes, que incluyen:
- Classroom (Salón de Clase) para la administración de material digital, gestión de clases y control de tareas.
- Herramientas ofimáticas en la nube para la creación y publicación de contenido a través de Documentos, Presentaciones y Hojas de Cálculo de Google.
- Canal de videos - YouTube, donde se permite la publicación de videos con libre acceso a la comunidad.
- Medios de comunicación adquiridos o proporcionados por el Docente, para establecer un lazo Docente - Estudiante, como el Correo Electrónico, Hangout (conversaciones o videollamadas), blogs informativos y académicos, etc.
- Recursos bibliográficos, visuales y audios que se encuentran dentro de los miles de bibliotecas o bases de datos digitales abiertos a las comunidades que disponen del acceso a internet.

A continuación, se aporta una breve descripción de estos servicios con el fin de identificar el tipo de apoyo informático que se brindará a los docentes, educandos y al resto de la comunidad educativa del MEF Escuela Global.

4.5.4.1 Página Web

Conjunto de páginas donde publicamos información que deseamos comunicar, estas pertenecen a un mismo dominio de Internet (www.escuelaglobal.edu.co) y están conectadas entre sí por medio de enlaces o links. En las páginas Web realizamos periódicamente la actualización del contenido (texto, imágenes y videos), generando en los usuarios la percepción de una institución comprometida con su labor y proyectando su imagen de responsabilidad. En ellas se publican noticias periódicamente durante la ejecución del modelo, actividades lúdicas en las diferentes instituciones académicas, entregas de kits escolares, izadas de bandera, participación de la comunidad en arreglos locativos de su institución educativa, entrevistas y demás eventos que enriquecen el procedimiento formativo de los educandos en el MEF Escuela Global.

Gráfica 6. Página web Modelo Educativo Flexible Escuela Global



Fuente: Página Web MEF Escuela Global www.escuelaglobal.edu.co

A través de enlaces direccionamos a cada uno de los actores del modelo (funcionarios adscritos a la secretaria de educación respectiva, directivos docentes, funcionarios administrativos, operativos y pedagógicos vinculados a la ejecución del modelo educativo flexible, docentes y estudiantes) a las herramientas y contenido disponible en la Web.

1) Directivos docentes, funcionarios administrativos, operativos y pedagógicos

- Acceso a formatos debidamente documentados para llevar a cabo los procesos dentro de la ejecución del MEF Escuela Global.
- Enlace a la aplicación de escritorio para la gestión de información académica del MEF Escuela Global.

2) Docentes

- Acceso a la aplicación Web (App Software Académico) para la gestión de información académica del MEF Escuela Global.
- Acceso al repositorio de competencias académicas, las cuales deben ser tenidas en cuenta por los Docentes al momento de realizar cualificación del estudiante a través de la aplicación Web.

3) Estudiantes

- Enlace a la consulta de las calificaciones obtenidas durante la ejecución del MEF Escuela Global.

- Enlaces para consulta de horario de clases durante la ejecución del MEF Escuela Global.

4) Perfil del estudiante

- Consultar sus notas online.
- Consultar su horario de clase.

5) Perfil del administrador

- Creación de periodo (corresponde a la fecha inicial y finalización del grupo o lo pueden trabajar por semestre), programas, áreas, módulos disciplinares o textos guías y porcentajes de calificación.
- Asignación de programas, módulos y carga académica de los docentes (se especifica la intensidad horaria por módulo disciplinar o créditos académicos).
- Matrícula de estudiantes por programa y módulos disciplinares.
- Grabar habilitaciones realizadas por el estudiante.
- Informe académico por programa de cada estudiante (historia académica que especifica: ciclos y módulos cursados, notas, fechas de

ingreso del estudiante, programa, nombre completo del estudiante y documento de identidad).

4.5.4.3 Servicio Web para estudiantes (Classroom Google)

Classroom es un servicio web gratuito que pueden utilizar instituciones y centros educativos, organizaciones sin ánimo de lucro y cualquier usuario que tenga una cuenta personal de Google. Classroom permite a los alumnos y los profesores comunicarse fácilmente dentro y fuera de los centros educativos.

1) Ventajas

    - Configuración sencilla: los profesores pueden configurar una clase e invitar a alumnos y a otros profesores. A continuación, pueden compartir información, como tareas, notificaciones y preguntas, en el tablón de anuncios.

- Ahorra tiempo y papel: los profesores pueden crear las clases, distribuir las tareas, comunicarse y mantener todo organizado en un único lugar.
- Organización optimizada: los alumnos pueden ver las tareas en la página "Trabajo", en el tablón de anuncios o en el calendario de la clase. Todos los materiales de la clase se archivan automáticamente en carpetas de Google Drive.
- Comunicación y comentarios mejorados: los profesores pueden crear tareas, enviar notificaciones e iniciar debates inmediatamente. Los alumnos pueden compartir los recursos entre sí e interactuar en el tablón de anuncios o por correo electrónico. Los profesores también pueden ver rápidamente quién ha completado el trabajo y quién no, y proporcionar comentarios y puntuar los trabajos directamente y en tiempo real.

- Funciona con aplicaciones que utilizas: Classroom funciona con Documentos y Formularios de Google, Calendar, Gmail y Drive.
- Asequible y seguro: Classroom es un servicio gratuito. Además, no contiene anuncios ni tampoco utiliza tus contenidos ni los datos de los alumnos para fines publicitarios.

2) ¿Qué se puede hacer?

Profesores

- Crear y gestionar clases, tareas y notas.
- Proporcionar comentarios y puntuar los trabajos directamente y en tiempo real.

Estudiantes

- Estar al tanto del trabajo y los materiales de las clases.
- Compartir recursos e interactuar en el tablón de anuncios o por correo electrónico.
- Enviar las tareas.

- Recibir comentarios y las notas de sus trabajos.

Esta herramienta se ofrece gratuitamente a los estudiantes del MEF Escuela Global, herramienta a través de la cual pueden acceder al contenido digital de módulos disciplinares o textos guías del MEF Escuela Global, a material de estudio generado y producido por el docente que se encuentra en documentos, hojas de cálculo, presentaciones, vídeos y demás contenido multimedia.

El acceso se puede realizar a través de diversos dispositivos, como computadores de torre, equipos portátiles, tabletas, a través de navegadores o por aplicación para dispositivos móviles con sistemas operativos Android y iOS.

El material se dispondrá a través de cursos (ciclos lectivos) o módulos disciplinares (textos guías), que serán accedidos dependiendo el ciclo y asignaturas que curse el estudiante, accediendo de esta forma al material de manera organizada.

Por hacer parte de la ejecución del MEF Escuela Global, cada estudiante tendrá derecho a un sin número de aplicaciones de la suite de Google para la educación, como correo electrónico, canal de YouTube,

almacenamiento en la nube - Drive y demás herramientas GSuite.

Por ejemplo, Canal de video YouTube, herramienta que ha estado presente para cada uno de nosotros, que en sus inicios fue catalogada como red social, que al pasar el tiempo es habitual dentro de nuestro diario vivir, y se ha convertido en un medio de información de noticias, videos curiosos, tutoriales y mucha información que diariamente crece a niveles exponenciales, por ejemplo:

- YouTube cuenta con más de mil millones de usuarios (casi un tercio de las personas conectadas a Internet), que miran cientos de millones de horas de videos en YouTube y generan miles de millones de vistas todos los días.
- En general, YouTube, incluso YouTube para dispositivos móviles, llega a más personas adultas de 18 a 34 años y de 18 a 49 años que cualquier proveedor de televisión por cable.
- Cada minuto se suben trescientas horas de video a YouTube.
- Se ven 3.25 mil millones horas de video al mes.
- YouTube se puede explorar en setenta y seis idiomas distintos (abarca el 95 % de la población de Internet).

Herramientas como estas son las necesarias para incentivar e incrementar el aprendizaje de las actuales y futuras generaciones de estudiantes, estos cambios generacionales obligan a los Docentes a innovar en el material educativo.

4.6 Sistema de Evaluación del Modelo Educativo Flexible Escuela Global

La evaluación es el proceso continuo, dinámico y sistemático para tomar decisiones que mejoren el proceso formativo, a partir de principios como la educación integral, el desarrollo humano sostenible y el enfoque por competencias, incorporados en la educación nacional por los referentes de calidad del MEN, integrados en el decreto 1290 de 2009, que reglamenta la evaluación de los aprendizajes y la promoción de los alumnos de educación básica y media, definiendo los propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes, el mecanismo institucional para la evaluación de los estudiantes, y la escala de valoración nacional, entre otros (MEN 2009).

Para el MEF Escuela Global la evaluación se considera parte del aprendizaje en sí mismo, motivo por el cual debe ser formativa en todo momento, bien sea para

verificar los saberes previos del estudiante o durante el proceso educativo como parte de la fundamentación académica necesaria para facilitar el logro de las competencias, asimilación y dominio de los aprendizajes y habilidades necesarios para optimizar los logros del aprendizaje (postulados de las teorías de aprendizaje significativo de Ausubel, la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky y del pensamiento crítico de Lipman, que fundamentan el MEF Escuela Global), o para establecer una escala valorativa equivalente con la nacional que señala el decreto 1290 de 2009.

Pese a referirse a la enseñanza orientada al aprendizaje de los estudiantes, no por ser formativa durante todo el proceso educativo, deja de cumplir su función de verificar la comprensión y alcance de los conocimientos y el logro de las competencias por los estudiantes, permitiendo valorar y diagnosticar el proceso formativo y sus resultados, cuyas características se especifican tanto en la planeación de los procesos evaluativos como en las rúbricas que respaldan sus desarrollos y productos, donde la evaluación es el reconocimiento de evidencias de los niveles de desempeño y formación de los educandos proyectados en el plan de estudios y en el perfil del egresado. Así lo ha expresado el MEN citando a Álvarez (2001, 11), respecto a la evaluación:

> Es común en la tradición educativa fraccionar el proceso formativo en: enseñanza, aprendizaje y evaluación, como si no hicieran parte de una unidad, diluyendo el sentido del acto formativo y la responsabilidad de cada actor que interviene en él. Algunos profesores se preocupan sólo por enseñar considerándolo como único o principal asunto que les compete en el proceso formativo, y que un problema distinto lo constituye si sus estudiantes aprenden o no (esa es su responsabilidad), que se verifica en otra actividad separada, denominada evaluación. Esta tradición equívoca propicia una ruptura a veces irreconciliable entre las tres actividades, ocupando espacios y dedicación distintos y diferenciados, independientes e incomunicados, en tiempos marcados y divorciados para cada una, con funciones y responsabilidades distintas en el acto educativo, consintiendo que de esta manera el proceso formativo pierda unidad y sentido.

En este sentido, el MEN (2009), citando a Álvarez (2001), afirma que las nuevas apuestas en el tema evaluativo proponen que, en la educación básica y media, la evaluación educativa debe tener propósitos exclusivamente formativos, de manera que el aprendizaje sea para quienes en ella intervienen.

Por ser un medio a través del cual se adquieren conocimientos, la evaluación es aprendizaje. Los profesores conocen y aprenden a mejorar sus prácticas docentes haciéndose cargo del aprendizaje de sus estudiantes comprendiendo los obstáculos que se les

presentan, la forma de superarlos, la manera de resolver sus dificultades y las estrategias que pueden desarrollar para el logro de sus saberes, mientras los alumnos con la evaluación aprenden «*de su corrección y la información contrastada, crítica y argumentada que ofrece el profesor*» (MEN 2009, 12).

El MEN (2009) señala también que la evaluación en el aula es una de las tantas actividades que desarrolla el profesor que hacen parte del proceso formativo, a partir de la cual aprenden no sólo los educandos sino también, y muy especialmente, los docentes puesto que por medio de ella visualizan, organizan y planifican su labor de enseñanza, puesto que la evaluación formativa va más allá de la noción de medición como se enciende por lo general la función de la evaluación. En este sentido, toda medición de los saberes es un proceso evaluativo, pero no toda evaluación es una medición, porque la evaluación exige una mirada amplia sobre los sujetos aprendientes y sus procesos que incorpore juicios y valoraciones sobre el sentido de las acciones humanas a partir de sus contextos, las diversidades culturales, y los ritmos de aprendizaje, etc.

Este tipo de evaluación requiere el desarrollo e inclusión de diferentes técnicas, métodos, e instrumentos para evaluar y tomar decisiones para el mejoramiento de la manera en que los estudiantes aprovecha el

aprendizaje, buscando el aprovechamiento de sus competencias, mejorando el acto educativo en el aula de clase en el transcurso del proceso de formación antes de su cierre y ya sea imposible modificar sus resultados. La evaluación entonces detecta las carencias y necesidades del proceso, contribuyendo a corregirlas a tiempo. Así, el MEN (2009, 22-3), entre las principales características de la evaluación educativa, están:

> - Es formativa, estimuladora, facilitadora y no sancionatoria.
> - Hace uso de diversas técnicas de evaluación y triangulando la información, para dictaminar decisiones y valoraciones contextualizadas.
> - Enfocada en la manera de aprender del estudiante sin desmejorar la calidad.
> - Es transversal: diagnóstica, procesual y general.
> - Congrega responsablemente a todos los actores democráticamente, fomentando la autoevaluación en ellos.

4.6.1 La evaluación en el paradigma constructivista

Por tratarse de un proceso trascendental para el aseguramiento de la educación de las personas en extraedad escolar que se eduquen bajo la propuesta del MEF Escuela Global y, teniendo en cuenta que como en todo proceso educativo se presentan diversos enfoques,

miradas o vertientes que conviven y se enfrentan en forma simultánea a las aulas de clase que generan que los profesores que apliquen su estrategia metodológica incorporen diversas formas de entender la evaluación de los saberes de sus educandos, es importante que los docentes apropien una propuesta única para la medición del nivel de aprovechamiento de los aprendizajes por sus estudiantes.

En este sentido, por tratarse de una estrategia educativa constructivista con enfoque basado en competencias, es importante que, partiendo de sus postulados, los profesores encargados de la enseñanza en el MEF Escuela Global, tengan claro cuál es el procedimiento adecuado para la medición del logro de las competencias como herramienta para el alcance de los aprendizajes por sus estudiantes. En este sentido, la evaluación de los saberes en la estrategia pedagógica del MEF Escuela Global parte de lo que Carretero (1993, 21) refiere sobre el paradigma constructivista, en el sentido de que:

> El individuo, tanto en sus aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre estos dos factores. En consecuencia, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano.

De este modo, en el paradigma constructivista, la evaluación no se orienta sólo a los productos visibles del aprendizaje, puesto que para la evaluación constructivista son muy importantes los mecanismos de construcción que originan los productos tangibles del aprendizaje, así como la naturaleza de la estructuración y organización de esos productos. Por ello, es fundamental que el profesor centre la evaluación en cada etapa de la construcción de los aprendizajes por los estudiantes, teniendo en cuenta tanto los aspectos iniciales, como aquellos que utilizan los alumnos durante el proceso de construcción de sus aprendizajes. Dado que los aprendizajes pueden ser de diferente naturaleza, su evaluación exige técnicas y procedimientos también diferentes.

Como en este enfoque son los mismos estudiantes quienes ejecutan las tareas y producen sus respuestas, evidenciando su desempeño frente a ciertas situaciones, su medición hace énfasis en conocimientos y habilidades complejas tal como suceden en la vida real, acciones como la comparación, clasificación, agrupación y la sistematización, resultan claves para la evaluación constructivista. Por ello, las herramientas, los mapas conceptuales, los portafolios, los automonitoreos, los proyectos de investigación, la planificación de evaluaciones, y las autoevaluaciones, cobran gran

importancia para la evaluación de los aprendizajes bajo el enfoque constructivista.

Por consiguiente, la evaluación constructivista no pretende evaluar logros de los estudiantes preestablecidos como si se tratara de un techo alcanzado, sino más bien en términos de un «piso» o punto de partida desde el cual se construirá el crecimiento o transformación personal del educando, motivo por el cual busca posibilitar el seguir aprendiendo a los estudiantes, por lo que es trascendental determinar los criterios de evaluación así como los estándares de desempeño de los aprendices en forma previa y consensuada, centrándose en la medición de habilidades intelectuales superiores como la utilización práctica de lo aprendido, la resolución de conflictos, el pensamiento crítico y la generación de propuestas de solución a problemáticas y necesidades humanas.

4.6.2 La evaluación auténtica del MEF Escuela Global

Pese a que de cualquier modo es necesario contar con una evaluación sumativa que aporte las calificaciones que representan los alcances de las competencias por los estudiantes, el MEF Escuela Global privilegia la evaluación formativa antes que la sumativa, pues como

ya se dijo, se trata más de una retroalimentación en la que el estudiante demuestra lo que aprendió a hacer con lo que se le enseñó, que de una medición arbitraria del nivel de conocimientos memorizados por el educando.

Es por eso que la evaluación del MEF Escuela Global es una herramienta más para el aprendizaje que cumple la función de guiar a los estudiantes al dominio de ciertas capacidades por medio de ritmos y métodos que satisfagan sus necesidades educativas particulares, si considerar la variable tiempo como un limitante o una instancia intermedia entre la evaluación de presaberes (diagnóstica) y la sumativa, constituyendo un medio efectivo para asegurar el aprovechamiento de aprendizajes de calidad por del estudiante en forma permanente.

Validando los planteamientos de David Ausubel en cuanto a que los conocimientos se organizan en esquemas cognitivos y que un aprendizaje sucede cuando la nueva información es asimilada por un esquema cognitivo previo, la evaluación auténtica aplicada por el MEF Escuela Global busca que los docentes apoyen a sus estudiantes en la edificación de una base experiencial de conocimientos, a partir de la cual puedan relacionar sus conocimientos previos con los ya aprendidos, a propósito de tratarse de personas jóvenes y adultas cuyos nuevos aprendizajes vienen

siempre precedidos de un sinnúmero de experiencias personales sobre cualquier cantidad de temas que serán tratados en las clases de las diferentes áreas del conocimiento que se les enseñen.

Al reconocer la autoevaluación y la coevaluación como herramientas fundamentales para la medición de las competencias alcanzadas por los estudiantes, resaltando en sus fortalezas y potenciando sus inteligencias múltiples, las ideas fuerza que fundamentan este tipo de evaluación orientada al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes son multidimensionales y colaborativas, con perspectiva constructivista que reconoce al alumno como el sujeto generador del producto que busca el docente al enseñar, que es el aprendizaje, desde la gestión de las representaciones internas del conocimiento que fluyen en su mente al incorporar sus conocimientos previos a la nueva información que se le enseña, que basa la construcción de significados en las coordinaciones y relaciones que desarrolla al descubrir y estructurar cognitivamente las actividades de aprendizaje.

Esta evaluación promueve el progreso profesional de los docentes dándoles la posibilidad de demostrar su autonomía y creatividad pedagógicas para la generación de situaciones y procedimientos formativos que los potencian como mediadores eficaces del

aprendizaje de sus estudiantes y como los expertos que según Lev Vygotsky requiere todo aprendiz para alcanzar la zona potencial de saberes proyectada para su formación, buscando además la igualdad educativa a partir del ejercicio de una evaluación diferenciada que responda al interrogante ¿Cómo garantizar que todos los estudiantes logren los aprendizajes requeridos desde sus diversidades?

La evaluación que practican los profesores que apliquen la estrategia pedagógica del MEF Escuela Global es aquella que el profesor Monereo (2008, 7) ha definido como «aquella en que las condiciones de la evaluación guardan un alto grado de fidelidad con las condiciones extraescolares reales en que se produce la competencia evaluada», razón por la cual, en cuanto les sea posible, los docentes del MEF Escuela Global deben evaluar a sus estudiantes en condiciones reales, generando los escenarios evaluativos en las condiciones en que el estudiante pueda evidenciar cómo utiliza las competencias alcanzadas en su vida real o en situaciones que la simulen lo mejor posible.

Para este tipo de evaluación es imperativa la inclusión de este realismo respecto de los saberes, capacidades, facultades, valores, disposiciones y aptitudes del estudiante implicadas en su vida diaria en escenarios personales, colectivos, académicos, sociales o laborales,

pese a que para algunos docentes enfocar la evaluación de este modo pueda resultar complejo, que requiere que tanto el profesor como sus estudiantes desplieguen niveles superiores de pensamiento como el análisis, la crítica y la creatividad en forma colaborativa, para solucionar problemas o satisfacer necesidades de la vida cotidiana como se espera con la ejecución de este tipo de evaluación (UNAP 2016, 16-7).

Gráfica 3. Elementos de la evaluación auténtica

Fuente: Elaboración propia, a partir de UNAP (2016, 18).

4.6.3 Orientaciones para la práctica de la evaluación auténtica

La práctica de la evaluación auténtica en el MEF Escuela Global se fundamenta en:

a) Evaluar aprendizajes multidimensionales. Se debe evaluar conocimientos (saber), habilidades (hacer), actitudes y valores (ser y convivir), asumiendo los saberes desde el escenario de acción propicio para su evidencia, convocando recursos elementales para identificar y tomar decisiones para resolver problemas comprometiendo el desarrollo de las competencias con la transmisión de conocimientos a los educandos, partiendo de la necesidad de aplicar los conocimientos adquiridos académicamente a toda acción humana dependiendo de su grado de complejidad y abstracción.

b) Evaluar competencias reales del estudiante desde su desempeño. La evaluación de desempeño en que el estudiante aporta una respuesta o realiza una acción, es un proceso sistemático de acopio de información sobre el aprendizaje y desempeño del alumno, cimentado diversas fuentes, utilizando distintos métodos para aplicar test de selección múltiple, con base en el supuesto de la existencia

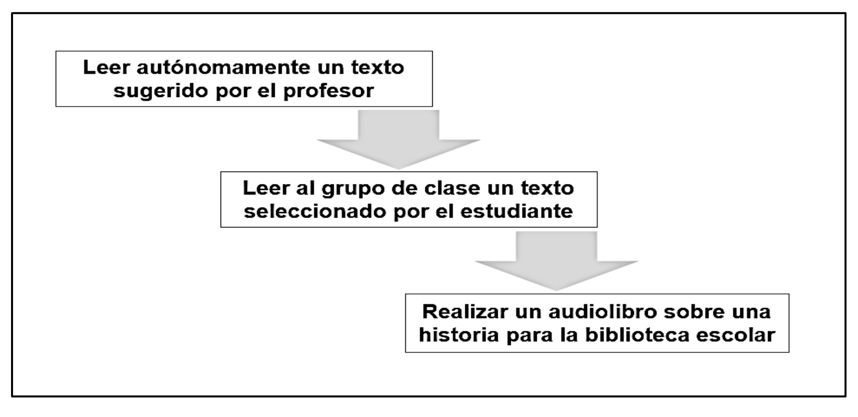
de un amplio espectro de desempeños que el alumno puede evidenciar muy alejado del limitado conocimiento que se demuestra en un examen estandarizado con respuestas cortas, pues el espectro de desempeños que un alumno debe mostrar sobre lo aprendido debe incluir situaciones de la vida real y problemas complejos y significativos que no es posible solucionar con las vagas respuestas seleccionadas de un test de opción múltiple.

c) Evaluar aprendizajes contextualizados en entornos significativos. La evaluación debe sustentarse en situaciones problemáticas de la vida real de los educandos o cercanas a esta, especialmente fuera del aula, que incluyan recursos didácticos que aporten sentido y barreras cognitivas, en que una situación problema es aquella que el profesor construye previamente alrededor de un obstáculo que deben resolver los alumnos, que ofrezca la resistencia necesaria para posibilitar que los estudiantes hagan uso de sus conocimientos esforzándose por resolver la situación planteada mediante procedimientos originales producto de sus iniciativas particulares.

d) Evaluar considerando al estudiante como un aprendiz activo con motiva-ciones. La evaluación se debe preparar a partir de las motivaciones personales y colectivas que estimularon a los estudiantes jóvenes y adultos a retomar su educación.

e) Evaluar colaborativamente, motivando la interacción y el apoyo de los otros. Es una evaluación colectiva que requiere trabajo en equipo antes que individual, centrada en un procedimiento en que, además de la heteroevaluación, se estimula la participación de todo el grupo de clase, integrando autoevaluación y coevaluación.

Gráfica 8. Transformar una actividad de evaluación no auténtica en auténtica



Fuente: Elaboración propia, a partir de UNAP (2016, 18).

4.6.4 Fases en el desarrollo del proceso de evaluación auténtica

a) Establecer los objetivos de la evaluación: Concretar los aprendizajes y/o competencias que se espera que los estudiantes alcancen de acuerdo con el curso o asignatura orientados.

b) Establecer los contenidos a evaluar. De acuerdo con las competencias, objetivos de aprendizaje y la didáctica utilizada en la enseñanza.

c) Construir los instrumentos de evaluación (Test). Seleccionar los procedimientos de evaluación más apropiados para el tipo de objetivos y contenidos trabajados, para construir los instrumentos de evaluación, definiendo los indicadores.

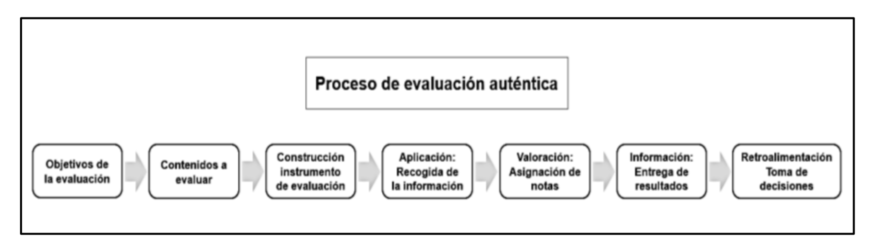
d) Aplicar los instrumentos de evaluación y realizar la recogida de información. Generando un clima de tranquilidad y confianza, con las instrucciones necesarias y el ambiente propicio para el desarrollo de la evaluación.

e) Revisión, análisis de la información y emisión de juicios por parte del docente. Utilizando las pautas de evaluación, rúbricas, listas, etc., asignando puntaje y/o calificaciones según los instrumentos evaluados.

f) Informe y entrega de resultados. Dando a conocer los resultados de la ejecución general del proceso formativo.

g) Toma de decisiones por parte del docente. Que se traducen en acciones que dependen de los resultados obtenidos y que constituyen la retroalimentación (UNAP 2016, 20-1).

Gráfica 4. Fases en el desarrollo del proceso de evaluación auténtica



Fuente: Elaboración propia, a partir de UNAP (2016, 20-1)

4.6.5 Escala de valoración MEF Escuela Global equivalente con la nacional

Las estrategias y procedimientos para valorar los resultados de aprendizaje pueden ser y expresarse en formas cuantitativa o cualitativa.

Cuantitativamente, la escala va de cero punto cero (0.0) a cinco punto cero (5.0), con una calificación mínima de

tres punto cero (3.0) en las áreas del conocimiento y unidades de aprendizaje desarrolladas.

- Cuando el estudiante no presente una de las actividades evaluativas del curso, esta será calificada con cero punto cero (0,0).
- Si el estudiante no presenta ninguna actividad evaluativa del área de conocimiento o unidad de aprendizaje, en su registro académico se reporta No Presentó (NP).
- Cuando el estudiante incurra en fraude o plagio en una actividad evaluativa, esta se califica cero punto cero (0,0).
- El estudiante recibirá la sanción correspondiente, según lo establecido en el régimen disciplinario de la institución educativa.
- Los procesos formativos que se desarrollan a través del período académico y de las actividades de presaberes, reconocimiento, profundización y transferencia, por ende, serán evaluados por los docentes en cuatro cortes realizados durante el ciclo lectivo dividido en los siguientes períodos o cortes en orden cronológico así:

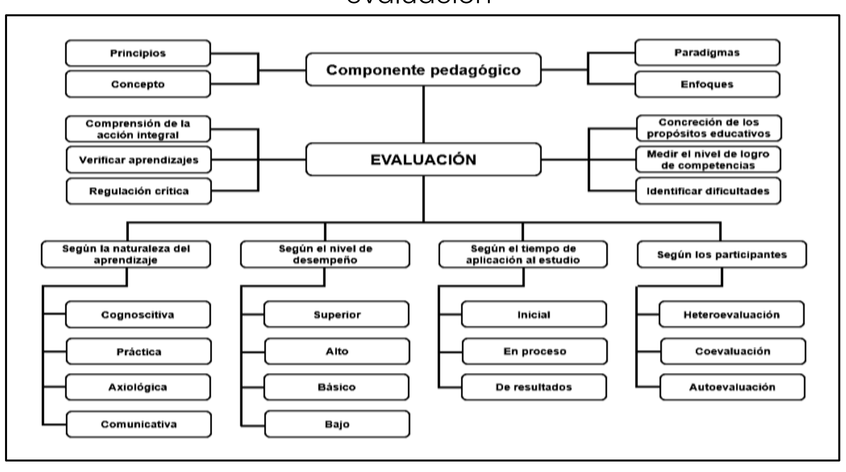
- Primer corte, 25 %.
- Segundo corte, 25 %.

- Tercer corte, 25 %.
- Cuarto y último corte, 25 %.

- Cuando la calificación total del curso sea inferior a tres, punto, cero (3.0), el ciclo lectivo se declara Reprobado y deberá ser matriculado nuevamente para volver a realizarlo y lograr su promoción al ciclo inmediatamente superior.

Cualitativamente, la evaluación de acuerdo con la naturaleza de los aprendizajes será cognoscitiva, práctica, axiológica y comunicativa, en una escala que obligatoriamente corresponderá a la establecida por el decreto 1290 de 2009.

Gráfica 10. Escalas cuantitativas de valoración de la evaluación



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 11. La evaluación según la naturaleza de los aprendizajes

Cognoscitiva	Práctica	Axiológica	Comunicativa
Determina los conocimientos, (nociones, pensamientos, conceptos y categorías, que el estudiante ha aprendido de acuerdo con la naturaleza del área del conocimiento y las competencias esperadas durante cada ciclo.	Determina habilidades cognoscitivas y procedimentales que el estudiante ha desarrollado relacionadas con la naturaleza del área del conocimiento y las competencias esperadas durante cada ciclo.	Determina las emociones, actitudes, valores, principios y éticas que los estudiantes han aprendido de acuerdo con las competencias esperadas producto del desarrollo de cada área del conocimiento durante cada ciclo.	Refiere las habilidades para establecer interacciones significativas, contextualizadas y comunicar mediante formas de expresión lingüísticas y no lingüísticas a la sociedad los resultados de las acciones, realizaciones, productos y logros obtenidos por el sujeto.

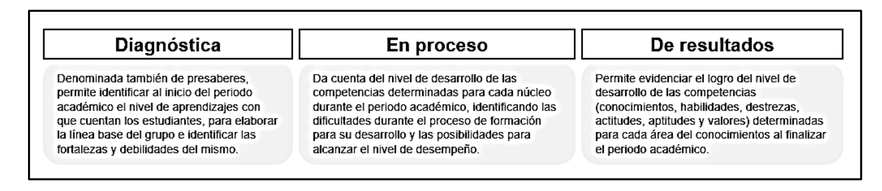
Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 12. La evaluación según el nivel del aprendizaje

Bajo	Básico	Alto	Superior
Reconoce las dificultades y necesidades de repaso y repetición de las actividades o temas de aprendizaje, por la no superación de desempeños básicos por el estudiante, teniendo en cuenta los aspectos que no asimila para replantear cómo impartirlos.	Es la superación de los desempeños necesarios en relación con las áreas obligatorias y fundamentales, teniendo como referente los estándares básicos, las orientaciones y lineamientos expedidos por el MEN y lo establecido en el PEI.	Valora el nivel de comprensión de la estructura del objeto de aprendizaje que demanda el estudiante en la ejecución de las operaciones propias del instrumento argumentando, contra-argumentando, ejemplificando y estableciendo relaciones entre ellos.	Aprecia los niveles de logro de las competencias, asimilación y dominio de los aprendizajes y alcanzados por el estudiante, evidenciados en la capacidad de aplicación, transferencia y profundización de ellos.

Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 13. La evaluación de acuerdo con el tiempo de aplicación



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 14. La evaluación según los actores y participantes

Autoevaluación	Heteroevaluación	Coevaluación
El mismo estudiante valora la formación de sus competencias con referencia a los propósitos educativos, los criterios de desempeño, los saberes esenciales y las evidencias requeridas. **Autoconocimiento y autorregulación.**	Valoración que hace el docente de las competencias alcanzadas por los estudiantes, teniendo en cuenta sus logros y los aspectos a mejorar, de acuerdo con unos parámetros previamente definidos. **Reconocer el aprendizaje el alumno, respeto por la diferencia, escuchar a los alumnos, variar las técnicas e instrumentos de valoración.**	Los estudiantes valoran entre sí los niveles de logro de las competencias que perciben alcanzados por sus compañeros, de a cuerdo con unos criterios previamente definidos. **Retroalimentación, clima de confianza, crítica constructiva.**

Fuente: Elaboración propia.

4.6.5.1 Equivalencia de la escala de valoración del modelo con la escala nacional

Respecto de la establecida del decreto 1290 de 2009. Ahora bien, la equivalencia de esta valoración cualitativa respecto de la propuesta de valoración cuantitativa del MEF Escuela Global corresponde a:

- Desempeño Superior: Cinco punto cero (5.0)
- Desempeño Alto: Cuatro punto cero (4.0)
- Desempeño Básico: Tres punto cero (3.0)
- Desempeño Bajo: Menor a dos punto nueve (< 2.9)

Además de la propuesta de valoración del nivel de aprovechamiento de los aprendizajes por los estudiantes del MEF Escuela Global, cada institución o centro educativo donde se ejecute cuenta también con su escala de valoración de los desempeños de los estudiantes en su sistema de evaluación, para posibilitar

la movilidad de los educandos entre instituciones educativas, las escalas deben evidencias su equivalencia con la establecida a nivel nacional (Decreto 1290/2009, art. 5). Es por ello que en su propuesta de articulación el modelo educativo flexible propone su propio sistema educativo con una escala de valoración equivalente a la escala nacional para la evaluación de los logros de sus estudiantes, lo cual no es óbice para subordinarse o ejecutar el sistema evaluativo y escala valorativa que disponga el rector correspondiente.

1) Estrategias y herramientas para evaluar: Teniendo en cuenta que la evaluación en el enfoque basado en competencias se hace fundamentalmente por comparación del estado de desarrollo formativo y cognoscitivo de un estudiante, en sus distintas facetas, momentos y estados; de su personalidad, de sus capacidades y habilidades intelectuales como de su comunicación e interacción con los demás estudiantes, con el entorno, los contextos y situaciones; de acuerdo con las estrategias metodológicas aplicadas según la competencia o área del conocimiento, tales como estudios de casos, resolver ejercicios y/o problemas, aprendizaje con base en problemas (ABP), aprendizaje por proyectos, aprendizaje cooperativo o acuerdo de aprendizaje, ambientes virtuales o simulados; se utilizarán estrategias de evaluación, tales como

- Exámenes orales y escritos, individuales y grupales, diseñados de tal modo que permitan la comprensión, análisis, discusión crítica y aprobación de conceptos o categorías. El resultado de su aplicación debe permitir al docente percatarse si el estudiante está produciendo formas alternativas de solución de problemas.
- Talleres para resolver en clase o fuera de ella, buscando que el estudiante desarrolle sus habilidades y fortalezas.
- Consultar temáticas para exponer en clase, argumentados y problematizados.
- La participación en clase.
- Asistencia y puntualidad.
- Cumplimiento en la entrega de los deberes.
- Cooperación y solidaridad apoyando la edificación conceptual de los compañeros.

Por otro lado, además de la valoración cualitativa o cuantitativa de los aprendizajes a través de la evaluación, la promoción de los estudiantes al ciclo inmediatamente superior, en el MEF Escuela Global, requiere el cumplimiento de la totalidad de los módulos o textos

guías de formación según el plan de estudios del área respectiva que adelanta el educando, así como también:

- Asistir a al menos el 75 % de la exposición de los módulos o textos guías de formación en las correspondientes horas establecidas en el plan de estudios.
- Aprobar o haber alcanzado las competencias en su totalidad en los diferentes textos guías de formación y sus correspondientes actividades prácticas.
- Haber aprobado, según los criterios establecidos, las evaluaciones teóricas y/o prácticas a través de los procesos desarrollados.

2) Informes de evaluación y periodicidad: De acuerdo con el MEF Escuela Global, el proceso formativo de cada ciclo lectivo se llevará a cabo dividido en cuatro períodos académicos con un peso valorativo parcial del 25 % de la valoración total del periodo académico, efectuando cuatro cortes en fechas equidistantes según la cantidad de meses y semanas del periodo, realizando los correspondientes informes académicos que además de la valoración cuantitativa de los logros evaluados y su publicación en la plataforma de notas, los docentes elaborarán y entregarán, con supervisión y visto bueno de sus correspondientes coordinadores de sede y

pedagógico, los informes académicos de cada estudiante a su cargo, con el fin de realizar el seguimiento respectivo, evidenciar los logros y las falencias o necesidades educativas del educando, así como el desempeño y cumplimiento de su labor docente.

Los resultados de estos informes académicos se fijarán en la plataforma de notas con el fin de que los estudiantes y demás actores del proceso formativo tengan ingreso continuo a la información sobre la medición de los aprendizajes de los educandos, donde se dé cuenta de sus desempeños, sin que la entrega de los informes suponga ni el final y reinicio inmediato del proceso formativo, ni su fragmentación, puesto que se trata de que los estudiantes y demás actores involucrados puedan acceder y hacer seguimiento de cómo va cada proceso formativo.

De este modo, es posible que, durante el proceso, por disposición de la rectoría de la institución educativa correspondiente, se hagan cortes e informes de acuerdo con los períodos académicos dispuestos de acuerdo con la estructura y contenido que se determine, que en todo caso responderá a las siguientes características:

- Expresar claramente sus contenidos para no generar equívocos;
- Evidenciar lenguaje sencillo, para ser comprendidos fácilmente por estudiantes y demás integrantes de la comunidad educativa;
- Dar cuenta del avance integral de la formación del estudiante, acompañando la valoración con una descripción cualitativa de sus desempeños.

3) Retroalimentación de la evaluación: Es el derecho a recibir información de retorno acerca de los procesos y resultados de las evaluaciones. La retroalimentación de las actividades evaluativas que se realicen y se consignen en la plataforma de notas con base en recursos o herramientas en línea, será inmediata. Cuando la evaluación o examen se realicen de manera presencial, la información de retorno se hará dentro de los cinco (5) días calendario, después de presentar la prueba.

4) Revisión de la evaluación: Es el derecho del estudiante a solicitar revisión de la calificación de su evaluación al docente respectivo, en caso de presentarse una diferencia de criterios en la calificación entre ambos, se resolverá a través del diálogo sincero para resolver exitosamente el o los desentendimientos generados en

los tres (3) días hábiles después de publicar los resultados.

Presentada la solicitud de revisión de la calificación, el Docente tendrá tres (3) días hábiles para resolverla. Si realizada la revisión, el estudiante sigue considerando inadecuada su calificación, la coordinación pedagógica del modelo educativo flexible o de la institución educativa determinará los mecanismos o instancias que deban intervenir en su resolución. No obstante, de acuerdo con los criterios del modelo educativo flexible, podrá solicitarse nueva revisión a un segundo evaluador, que en primera instancia sería el coordinador de sede si no es quien realiza la tutoría, quien, en el término de los tres (3) días hábiles posteriores, tomará la correspondiente decisión. Si la nueva revisión ratifica la calificación original se consignará definitivamente en el registro de notas valorativas del aprendizaje, pero si la calificación emitida en segunda instancia difiere de la primera, ambas notas serán promediadas y divididas entre dos (2), consignado su resultado como nota definitiva.

5) Evaluación final extraordinaria: Bajo la autoridad y por disposición discrecional del rector de la institución educativa, el estudiante podrá presentarla, previa inscripción oportuna, a través de la oficina de Registro y Control Académico de la institución educativa. La inscripción y presentación de la evaluación final

extraordinaria se realizará en las fechas establecidas en el Calendario Académico que expide anualmente el Consejo Académico de la institución educativa.

4.6.6 Responsables del proceso de evaluación

Los responsables del proceso de evaluación del aprendizaje del estudiante son:

1) Coordinador pedagógico de la operación y/o de la institución educativa: Como entes consultivos y asesores para el docente, deben permitir el consenso entre las diferentes instancias educativas con el fin de tomar decisiones relacionadas con el proceso de evaluación, para lo cual se deben propiciar espacios de análisis y reflexión en un marco de tolerancia y respeto a la individualidad, la pluralidad y la diferencia.

2) Responsabilidades de los(as) coordinadores(as) pedagógicos(as): Tanto los de la operación como los de la institución educativa generarán procesos preventivos por medio del estímulo, la orientación y el apoyo que se debe dar al estudiante; asesorando y estructurando estrategias de mejoramiento en su proceso de formación. Adicionalmente, son ellos los directamente encargados de:

- Verificar la ejecución de los parámetros establecidos en el diseño curricular, en cuanto a las condiciones para evaluar y la recolección de las evidencias de aprendizaje, que apoyen el cumplimiento de los objetivos de formación propuestos en cada competencia o área del conocimiento.
- Contrastar los resultados de la medición de los aprendizajes logrados por los estudiantes, interpretando, y acatando las políticas, planes y programas educativos establecidos por los entes territoriales, de acuerdo con los criterios del MEN, para la ejecución de las evaluaciones en el MEF Escuela Global.
- Apoyar técnicamente (asesorar, acompañar y orientar) a los coordinadores de sede y docentes de las instituciones educativas, garantizando la adecuada atención de los educandos beneficiarios del servicio educativo.
- Realizar constante seguimiento a los procesos evaluativos adelantados por los docentes en cada institución educativa durante la ejecución de la propuesta del MEF Escuela Global.
- Verificar y disponer que la valoración cuantitativa de los procesos evaluativos se realice aportando

las equivalencias con la escala de valoración nacional como lo dispone el decreto 1290 de 2009, bien sea que interprete los criterios de la propuesta pedagógica del modelo educativo flexible o siguiendo los lineamientos que el rector de la institución educativa disponga.

3) El Docente facilitador: Es el sujeto que asume sus funciones de transmisor, guía o facilitador de conocimientos, valores, habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes con una actitud reflexiva, participativa, formativa y por ende autoevaluativa, durante todo el procedimiento formativo, permitiéndose ser crítico sobre su práctica pedagógica, con miras al mejoramiento continuo de esta.

4) Responsabilidades del Docente: Teniendo en cuenta que las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación hacen parte del mismo proceso formativo y cumplen con la única función de asegurar la aprehensión de los saberes, capacidades y valores que constituyen las competencias ofertadas a los educandos mediante la ejecución de la propuesta pedagógica del MEF Escuela Global los docentes facilitadores deben ser conscientes de que toda actividad que desarrollen debe orientarse al éxito de sus estudiantes en cuanto al logro de las competencias que les imparte, por lo cual «la responsabilidad de los profesores consiste en garantizar

que todo lo que los educandos estudian, leen y aprenden debe ser convertido en objeto de enseñanza o aprendizaje en el aula», así:

- Vigilar «el valor, utilidad, potencialidad y calidad formativa de los contenidos y las tareas que circulan en el aula durante el proceso formativo», eliminando aquellos temas que no aporten elementos significativos al proceso educativo por su poca utilidad, repetición o monotonía y falta de sentido.
- Si uno de nuestros fundamentos es el aprendizaje significativo, significativa debe ser, por tanto, la enseñanza, por lo cual el docente deberá privilegiar aspectos y contenidos valiosos y relevantes para el procedimiento educativo.
- Tener en cuenta los estándares básicos por competencias y las orientaciones generales o pedagógicas, en los que el MEN refiere las competencias, procesos y contenidos básicos necesarios para que los estudiantes desarrollen procesos cognitivos complejos, superando la repetición.
- Desarrollar actividades de enseñanza que generen análisis, participación crítica, preguntas problematizadas, interpretación de los

interrogantes que surgen de la participación, argumentación cimentada en el conocimiento y la cultura, debate, diálogo, sistematización, distinción e incorporación del conocimiento, así como el ejercicio de la democracia, la cultura política para el servicio a los demás, el reconocimiento y defensa del pluralismo y la diferencia de ideas y creencias.

- Gestionar modalidades activas e innovar en las maneras de enseñar que provoquen y faciliten nuevos, variados, reveladores y representativos modos de aprender en los estudiantes, que superen la teoría y la memorización, se agoten en la práctica y ejecución de nuevas posibilidades de aprendizaje y sirvan al estudiante para ponerlos al servicio de sus compañeros y su colectivo social.
- Propender por evaluar solo aquello que se considera realmente valioso para el alcance de las competencias impartidas a los estudiantes sin olvidar que «no todo lo que enseñamos debe convertirse de manera directa en objeto de evaluación, no todo es evaluable o tiene el mismo valor y peso dentro del proceso formativo».
- Comprender que no por ser el profesor amistoso, cercano o consentidor, ni tampoco porque sea el

más exigente, riguroso y distante de sus estudiantes, el docente es competente. Lo que determina el nivel de competencia del educador es el grado en que sus estudiantes asimilan o aprenden los saberes que les sabe impartir, entendiendo que la educación se agota solo en el aprendizaje.

5) El Estudiante: Como actor principal y sujeto receptor del proceso de formación asumirá en forma responsable y seria la evaluación de su aprendizaje; con la orientación del docente realiza procesos de autoevaluación, con el propósito de identificar sus avances y limitaciones, y se apoya en sus pares para llevar a cabo la coevaluación, en el marco del trabajo en equipo.

6) Responsabilidades del estudiante: Al tratarse de una acción formativa mediante la que se valoran los desempeños que alcanzan los estudiantes, es necesaria su participación efectiva en la misma, a través del conocimiento previo de los «criterios, contenidos, instrumentos, métodos y maneras mediante los cuales serán evaluados y valorados»; puesto que es claro que en la medida en que el estudiante conozca el sistema de evaluación y sus fines, asegura la comprensión de los contenidos, las actividades escolares como tareas, talleres, ejercicios, proyectos, exámenes. No obstante,

estos derechos conllevan el cumplimiento de ciertos deberes como:

- Cumplir con todas las obligaciones académicas, disciplinares y de convivencia establecidas por la institución educativa y el modelo pedagógico flexible, cuya omisión puede generar valoraciones deficientes (bajos desempeños o aplicación de sanciones propias de la convivencia según el tipo de deber incumplido).
- Identificar sus debilidades y fortalezas a través de una autoevaluación realista, que les permita reflexionar sobre el nivel de competencias alcanzado, identificar aspectos que puede y debe mejorar, reconocer en verdad hasta donde se ha esforzado, así como «su crecimiento personal y la responsabilidad ética frente a sí mismos, para cumplir con los compromisos adquiridos de una manera responsable, autoexigente y honesta».
- Comprender su compromiso en la formación de su identidad y personalidad y el aprovechamiento de sus saberes, capacidades, facultades, disposiciones y valores, para formarse como un ser humano competente intelectualmente, responsable de sus propias

decisiones, tanto en lo cognoscitivo como en lo ético respetando el punto de vista de los demás.

- Conocer, comprender, avalar, discutir, confrontar, valorar, respetar y aceptar las miradas, afirmaciones, acciones, desempeños, aptitudes y conocimientos de sus compañeros en el aula y de los demás en su comunidad educativa o en su entorno social, mediante el ejercicio de una coevaluación consciente y seria.
- Desarrollar frecuentemente las autoevaluaciones y coevaluaciones que disponga el docente de acuerdo con el modelo y la institución educativa, por la riqueza formativa que, como actividades académicas contempladas en las instituciones educativas, entre sus prácticas evaluativas cotidianas, aportan a su aprendizaje.

4.6.7 Acciones acompañamiento para mejoramiento del desempeño estudiantil

Como en la ejecución de cualquier proceso formativo, para el MEF Escuela Global, los estudiantes son su valor más apreciado y los actores más importantes de su proceso de ejecución. Por ende, todas las actividades que se programen para el cumplimiento del proceso formativo se encaminan a la garantía de su formación

integral. Es por ello, más que por la obligación contractual, que la entidad operadora privilegiará la contratación de personal idóneo para la atención de tan importante compromiso, procurando solo vincular profesionales especializados en cada función para la que se les requiera tanto en lo administrativo, operativo o pedagógico.

1) Administrativo

En este sentido, el acompañamiento tiene que ver con la instrucción que se da a las personas interesadas en la ejecución del modelo educativo flexible que con el lleno de los requisitos que cada institución educativa exige pasan a ser estudiantes, a los que se les organiza en grupos luego de verificar que sean subidos al SIMAT, con lo que se legaliza su atención.

Esta atención en lo administrativo corre por cuenta de los rectores y coordinadores de los establecimientos educativos, así como los coordinadores de zona y de sede que hagan parte de la ejecución del proceso, encargados en primera instancia, de atender los requerimientos y dilucidar las inquietudes de los estudiantes de su jurisdicción.

Ese apoyo administrativo culmina con la certificación de las horas estudiadas por los educandos para su reconocimiento por parte de los rectores quienes con esta certificación previa su supervisión y aprobación promoverán al ciclo inmediatamente superior (si adelantan hasta el ciclo V) o gradúan (a quienes adelanten ciclo VI), a los estudiantes que hacen parte del proceso.

2) Pedagógico

Conformados los grupos de estudiantes en las instituciones educativas, la entidad operadora nombra los docentes respectivos, preferiblemente profesionales licenciados especializados en al menos las cuatro áreas básicas del conocimiento: lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales, así como en educación física recreación y deportes, educación artística y cultural, lengua extranjera-inglés e Informática, los cuales se encargarán de impartir las clases en las aulas, que constituyen el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la ejecución del MEF Escuela Global.

Igualmente, se apoya pedagógicamente a los estudiantes facilitándoles la utilización de herramientas informáticas y ambientes virtuales de aprendizaje tangibles y en la nube propios del MEF Escuela Global,

tales como la página web oficial del modelo educativo, la plataforma de gestión académica para docentes, estudiantes y personal administrativo y otros servicios web para el aprendizaje y la comunicación entre los profesores y sus estudiantes: classroom para la administración de material digital, gestión de clases y control de tareas, herramientas ofimáticas en la nube para la creación y publicación de contenido a través de documentos de google, presentaciones de google y hojas de cálculo de google, canal de videos, Youtube; medios de comunicación proporcionados por el docente (correo electrónico, blogs, etc.) y recursos bibliográficos y audiovisuales.

También se apoyan con la dotación de los textos disciplinares de tres competencias básicas desarrolladas en doce (12) áreas del conocimiento que los estudiantes ven en todos los ciclos en los que se les entregan seis (6) módulos que corresponden a los doce (12) textos guías para trabajo en clase y extraclase, de doce (12) áreas, siete (7) obligatorias contempladas en la ley 115 de 1994 (lenguaje y comunicación, inglés, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, educación física y educación artística; tres (3) asignaturas transversales obligatorias (paz y competencias ciudadanas, emprendimiento y desarrollo humano; y dos (2) de asignaturas

vocacionales optativas (tecnologías e informática y agroecología).

3) Actores encargados del acompañamiento a los estudiantes

- Coordinador Operativo: Es el funcionario encargado de la operación y supervisión del procedimiento formativo mediante el MEF Escuela Global, en el ente territorial, responsable de:

  - Organizar, acompañar y supervisar el desarrollo de la operación de la propuesta pedagógica del modelo educativo flexible y del accionar del Coordinador Pedagógico, los coordinadores de zona y sede en la jurisdicción.

  - Articular la relación entre las autoridades educativas del ente territorial y la Coordinación Pedagógica, para el adecuado desarrollo e implementación de la propuesta formativa del modelo educativo flexible, de acuerdo con las responsabilidades contractuales adquiridas y las establecidas en el manual de funciones del talento humano.

- Servir de nexo entre las directivas de las instituciones educativas donde se ejecute el modelo educativo flexible y los funcionarios administrativos y pedagógicos encargados del proceso, requiriendo información actualizada sobre los docentes y sus horarios de clase; y los estudiantes, los ciclos que cursan, las áreas del conocimiento, la entrega oportuna de los materiales ofertados para su educación y la realización de las actividades prácticas programadas, garantizando la presencia permanente de las instituciones educativas en el transcurso del procedimiento formativo.

- Coordinador Pedagógico: Designado por el ente territorial o la dirección del MEF Escuela Global, tiene como función principal ser el referente para los establecimientos educativos en la organización y evaluación de su proceso formativo, así como de las diferentes competencias y áreas del conocimiento.

  Es el funcionario que sirve de puente entre la propuesta pedagógica y la estrategia metodológica del modelo educativo, la secretaría de educación del ente territorial y las instituciones educativas dónde desarrolle el

procedimiento de enseñanza, aprendizaje y evaluación a los educandos a cargo de los docentes respectivos. También es el responsable de la planificación, acompañamiento y supervisión del trabajo de los docentes facilitadores en el marco de la propuesta pedagógica. Igualmente, es responsable de las siguientes tareas:

- Planificar las acciones y los recursos necesarios para atender a los potenciales estudiantes del MEF Escuela Global, de acuerdo con la base de datos de los alumnos registrados en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) por cada institución educativa.
- Evaluar el avance de la propuesta en su jurisdicción detectando las necesidades y dificultades que se presenten durante del desarrollo del proceso formativo, así como realizar las gestiones correspondientes para su resolución.
- Concertar con los rectores de los establecimientos educativos que participen de la ejecución de la propuesta, la disposición y utilización de los espacios necesarios para la realización del procedimiento educativo.

- Acordar con el equipo directivo de las instituciones educativas la supervisión del cumplimiento de la normatividad convivencial y de comportamiento determinadas en el régimen disciplinario interno.
- Coordinar, orientar y supervisar las actividades a desarrollar por parte de los profesores facilitadores intervinientes en el procedimiento formativo, con sus estudiantes y de estos entre sí.
- Convocar a los estudiantes para motivarlos a participar del proceso formativo y brindarles la información sobre los requisitos formales, las funciones y reglas a observar durante la ejecución de la estrategia pedagógica.
- Orientar a los educandos para que se preparen y cursen su proceso formativo a través de la propuesta pedagógica del MEF Escuela Global, además de la formación teórico-científica y humanística básica exigida por la Ley 115 de 1994, la formación ética, ciudadana y laboral ofertada como énfasis del mismo.
- A través de los coordinadores de sede, elaborar conjuntamente con cada estudiante

el Plan de Trabajo formativo a seguir de acuerdo a sus necesidades y posibilidades educativas.

- Acompañar y actuar como referente del estudiante para sostener el proceso educativo y culminarlo favorablemente.
- Centralizar la documentación requerida del estudiante para el cumplimiento formal del proceso formativo en la institución educativa donde se adelante.
- Servir de referente primario junto con los asistentes psicosociales con que cuente el proceso formativo para el análisis, verificación y ejecución de las estrategias que se hagan necesarias para evitar o reducir la deserción.

4.6.8 Estrategias de apoyo para estudiantes con bajo aprovechamiento o para motivar estudiantes con desempeños superiores

Con el fin de constituir un ambiente de aprendizaje favorable que permita que todos los estudiantes cuenten con igualdad de oportunidades para el logro de los aprendizajes proyectados para cada área del conocimiento en cada ciclo lectivo y, por lo tanto, el

desarrollo de sus competencias básicas, bien sea para apoyar a los estudiantes que evidencien bajos niveles en el logro de sus competencias para la superación de sus falencias y necesidades educativas, así como para estimular a estudiantes con rendimientos superiores a mantener el nivel de éxito en su proceso formativo, es que la propuesta pedagógica del MEF Escuela Global, incorpora en su estrategia metodológica e incentiva a los docentes facilitadores a hacer uso de diferentes modalidades de enseñanza-aprendizaje que propicien un ambiente de aprendizaje diversificado, dinámico y ausente de rutina y monotonía.

Partiendo de realidades como la finalidad de cada competencia o área del conocimiento y teniendo en cuenta situaciones normales que pueden presentarse en el transcurso del proceso formativo como dificultades en el alcance de logros básicos por bajos niveles de desempeño, la posibilidad de que un estudiante acceda a la promoción anticipada o la llegada o traslado de un estudiante nuevo al proceso que ya va avanzando, se hace necesario implementar actividades de apoyo durante todo el ciclo lectivo, de manera que estos estudiantes con deficiencias en su aprendizaje reciban «el acompañamiento suficiente que les permita nivelarse con las competencias, objetivos, metas y estándares fijados para el ciclo que se encuentra cursando»;

garantizando que los estudiantes con niveles altos de asimilación no detengan o frustren su avance, y que los estudiantes rezagados en su proceso formativo al finalizar el periodo académico lleguen a donde se esperaba que debían llegar.

Es por ello que uno de los objetivos específicos de la ejecución del MEF Escuela Global por su enfoque basado en competencias consiste en practicar en los programas y planes de estudio y de área, procedimientos flexibles que favorezcan el aprovechamiento de los aprendizajes por los estudiantes más adelantados para que sirvan de apoyo a quienes demoran más en su asimilación.

a) Armonizando la pluralidad de estrategias posibles de utilizar para optimizar la enseñanza para personas jóvenes y adultas mediante la proyección racionalizada de la docencia a partir de la noción operativa de la labor profesoral, que les permita crear e innovar nuevas formas de enseñanza.

b) Generando correspondencia entre procedimientos educativos, flexibilizando y facilitando la continuación de la formación por diversas maneras reconocidas por la normatividad educativa nacional.

c) Estableciendo sistemas de tutorías para la atención particular personalizada o en pequeños grupos, tanto para apoyar y acompañar a los estudiantes con niveles

bajos, como para motivar a aquellos con logros superiores.

d) Fomentando programas de apoyo y facilitación particular y diferencial, priorizando la asesoría a estudiantes con bajo nivel de logro de los saberes y en con en peligro de retirarse de su formación académica.

e) Instaurando estrategias especiales e innovadoras, como trabajos en el aula, explicaciones adicionales, actividades colaborativas, trabajos de consulta y tareas de refuerzo en el hogar, para llevar a buen término el proceso educativo.

f) Constituir estrategias especiales de motivación a estudiantes con rendimientos excepcionales, como su nombramiento como monitores de apoyo a estudiantes con dificultades en el aprovechamiento de su formación, que les representen beneficios académicos como reconocimiento de horas cátedra, promoción anticipada, etc.

g) Diversificación de la acción educativa mediante estrategias que, según el caso y a través de la facilitación de los ambientes apropiados, propendan por suministrar magistralmente los saberes y capacidades a los estudiantes, enseñarles haciendo cosas dándoles a conocer cómo deben aprovechar sus aprendizajes para que sean significativos para sus vidas particulares y

cotidianas, trabajar con ellos ejercicios prácticos que les ejerciten en el diagnóstico y resolución de necesidades y problemáticas de la vida real en sus comunidades, estimulando la participación, el diálogo, la opinión, el debate y la crítica por parte de los estudiantes en el intercambio, la interacción y la cooperación con y entre ellos.

4.6.9 Herramientas para el acompañamiento a los estudiantes

Tabla 38. Evaluación del aprovechamiento de las competencias por los educandos

EVALUACIÓN DEL APROVECHAMIENTO DE LAS COMPETENCIAS POR LOS EDUCANDOS	
Fecha:	Ciclo:
Docente:	
Institución:	
Estudiante:	Periodo:
Todos los ítems, excepto las preguntas iniciales respecto a la edad, sexo y profesión, serán respondidos siguiendo una escala de valoración entre 1 y 4. Como se trata de interpretar mediante una calificación estándar aplicada a la autoevaluación del modelo educativo flexible y su ejecución, esta evaluación de los educandos se entenderá por equivalencia de acuerdo con la forma de evaluación señalada en el decreto 1290 de 2009 e incorporada al modelo educativo por tratarse de uno de los Referentes de Calidad del MEN, así: Nivel 1, Muy Deficiente= Desempeño Bajo: Menor a dos punto nueve (< 2.9); Nivel 2: Deficiente, Desempeño Básico: Tres punto cero (3.0); Nivel 3: Normal, Desempeño Alto: Cuatro punto cero (4.0); Nivel 4: Sobresaliente, Desempeño Superior: Cinco punto cero (5.0).	

Nivel 1: Muy deficiente, no existe, está ausente o no se observa presente.	Nivel 2: Deficiente, existe, pero no se aplica, inadecuado o escaso o no alcanza el nivel deseado o propuesto.	Nivel 3: Normal, en desarrollo, alcanza los objetivos propuestos, satisface lo esperado, manifestado habitualmente	Nivel 4: Sobresaliente, excepcional, fortaleza manifestada notoriamente, genera los mejores impactos y calificaciones
1	2	3	4
1. Lenguaje y Comunicación (Competencias Comunicativas)			
1	2	3	4
2. Lengua Extranjera Inglés (Competencias Comunicativas)			
1	2	3	4
3. Matemáticas (Competencias de Pensamiento Matemático)			
1	2	3	4
4. Tecnologías e Informática (Competencias de Pensamiento Matemático)			
1	2	3	4
5. Ciencias Sociales (Comprensión del Ser Social y la Ciudadanía)			
1	2	3	4
6. Paz y Competencias Ciudadanas (Comprensión del Ser Social y la Ciudadanía)			
1	2	3	4
7. Ciencias Naturales y Ecología (Conocimiento e Interacción con el Mundo Físico)			
1	2	3	4
8. Agroecología (Conocimiento e Interacción con el Mundo Físico)			
1	2	3	4
9. Educación Física, Recreación y Deportes (Aprendizaje, Autonomía y Bienestar Personal)			
1	2	3	4
10. Educación Artística y Cultural (Aprendizaje, Autonomía y Bienestar Personal)			

1	2	3	4
11. Emprendimiento (Aprendizaje, Autonomía y Bienestar Personal)			
1	2	3	4
12. Desarrollo Humano (Aprendizaje, Autonomía y Bienestar Personal)			
1	2	3	4

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 39. Evaluación del nivel de egreso de los estudiantes

AUTOEVALUACIÓN DEL CUMPLIMIENTO DE LAS FUNCIONES DOCENTES			
Fecha:			Ciclo:
Docente:			
Institución:			
Estudiante:			Municipio
Todos los ítems, excepto las preguntas iniciales respecto a la edad, sexo y profesión, serán respondidos siguiendo una escala de valoración entre 1 y 4:			
Nivel 1: Muy deficiente, no existe, está ausente o no se observa presente.	Nivel 2: Deficiente, existe, pero no se aplica, inadecuado o escaso o no alcanza el nivel deseado o propuesto.	Nivel 3: Normal, en desarrollo, alcanza los objetivos propuestos, satisface lo esperado, manifestado habitualmente	Nivel 4: Sobresaliente, excepcional, fortaleza manifestada notoriamente, genera los mejores impactos y calificaciones
1	2	3	4
IDENTIDAD			
1. ¿Cómo califica su experiencia, identidad y sentido de pertenencia con el MEF Escuela Global?			
1	2	3	4
2. ¿Recomendaría a otras personas adelantar sus estudios con el MEF Escuela Global?			
1	2	3	4

3. Formula e implementa proyectos desde su autoestima, autorreconocimiento, ética y respeto por la diferencia, adquiridos mediante su educación con el MEF Escuela Global.			
1	2	3	4
AUTONOMÍA Y LIDERAZGO			
4. Demuestra habilidades para tomar decisiones con autonomía, capacidad de cambio, liderazgo, enfrentamiento a los riesgos y superación de conflictos.			
1	2	3	4
5. Plantea soluciones a necesidades y problemáticas sociales proactiva y solidariamente, haciendo gala de su sentido de justicia social, responsabilidad, sostenibilidad y respeto por la diferencia.			
1	2	3	4
6. Interactúa con diferentes equipos cooperativa y colaborativamente, resolviendo trabajos y ejercicios autogestionados y con apoyo de sus compañeros ética y solidariamente.			
1	2	3	4
RAZONAMIENTO VERBAL			
7. Expresa eficazmente sus ideas de manera oral y escrita, utilizando diversos medios, recursos y estrategias en su lengua materna y en una segunda lengua.			
1	2	3	4
8. Establece y sostiene interacciones con otros individuos en sus contextos, utilizando correctamente tanto su lengua materna como la de su interlocutor en el habla, la escucha, la lectura y la escritura.			
1	2	3	4
9. Ejercita la lectura crítica reconociendo ideologías, culturas y saberes ancestrales y universales.			
	2	3	4
GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN			
10. Analiza y procesa informaciones a través de modalidades de búsqueda, sistematización y tratamiento de datos, para dar solución a necesidades y problemas de su vida particular y colectiva.			
1	2	3	4

11. Utiliza información cuyas fuentes encuentra mediante uso de diversas herramientas a su alcance, para utilizarla en proyectos y ejercicios como solución a problemáticas sociales de su entorno.			
1	2	3	4
12. Utiliza las tecnologías y la informática para el intercambio de conocimientos, generación de ideas, comprender conceptos y desarrollar simulaciones y modelos para solucionar problemáticas.			
1	2	3	4
PENSAMIENTO CRÍTICO			
13. Sostiene su punto de vista personal, incorporando diferentes posturas y perspectivas de acuerdo con su capacidad de raciocinio.			
1	2	3	4
14. Desarrolla metodologías y estrategias investigativas, haciendo uso de principios del pensamiento científico para dar solución a necesidades y problemáticas cotidianas innovadoramente.			
1	2	3	4
PENSAMIENTO CIENTÍFICO			
15. Analiza y describe situaciones sociales y naturales de acuerdo con postulados, modelos y teorías científicas, considerando sus relaciones causales y casuales, así como sus implicaciones.			
1	2	3	4
16. Implementa procedimientos lógicos y matemáticos, para comprender y solucionar necesidades y problemáticas de la vida común, particular, laboral y colectiva.			
1	2	3	4
PENSAMIENTO CREATIVO			
17. Evidencia imaginación, creatividad e innovación en la planificación y formulación de proyectos sociales y productivos.			
1	2	3	4
18. Analiza los hechos dados en su realidad más allá de lo que observa, experimentando y verificando sus causas, organizando y planteando desde sus datos para proponer soluciones futuras.			
1	2	3	4

RESPONSABILIDAD AMBIENTAL Y SENSIBILIDAD ESTÉTICA			
19. Propende por la preservación del medio ambiente mediante la planificación de acciones y estrategias en que expresa el valor que le confiere a la vida, al planeta y la naturaleza.			
1	2	3	4
20. Admira e interpreta manifestaciones artísticas, contribuyendo a la preservación del patrimonio inmaterial y cultural, evaluando el valor de la producción artística y cultural del país y el mundo			
1	2	3	4
VIDA SANA			
21. Asume seriamente estilos de vida saludables, favoreciendo su bienestar corporal y emocional.			
1	2	3	4
22. Desarrolla actividad deportiva y física para preservar y proteger su salud corporal y psicológica.			
1	2	3	4
ESTILOS DE APRENDIZAJE Y VOCACIÓN			
23. Hace uso de metodologías y estrategias para adquirir e implementar los aprendizajes alcanzados en sus contextos habituales.			
1	2	3	4
24. Planifica su proyecto de vida de acuerdo con sus expectativas y oportunidades de desarrollo real.			
1	2	3	4
25. Aplica en su vida personal los criterios del aprendizaje autónomo, mediante su responsabilidad, transformando su conducta con lo que aprende y tomando sus saberes como experiencias de vida.			
1	2	3	4
Firma Docente o Coordinador de Sede:		Firma Estudiante Egresado:	

Fuente: Elaboración propia.

4.6.10 Procedimientos administrativos relacionados con la evaluación

Siguiendo los lineamientos del decreto 1290 de 2009, los criterios establecidos por el Documento n.o 11 Fundamentaciones y Orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009, que «proporciona diversos elementos para comprender y aplicar el Decreto 1290 de 2009, implementar los sistemas institucionales de evaluación de los estudiantes y fortalecer la institución educativa, su autonomía, sus directivos, sus docentes y su gobierno escolar», que constituye uno de los referentes de calidad del MEN, para su validación administrativa, la evaluación requiere de que tanto las instituciones como los modelos educativos flexibles, establezcan procedimientos como:

4.6.10.1 Certificación o constancia de desempeño

Es el documento mediante el cual la institución educativa certifica el nivel de desempeño de cada estudiante durante un ciclo lectivo, que contiene al menos los resultados de los informes rendidos por los docentes por cada periodo académico, con su equivalencia a la escala nacional de valoración.

Este documento puede ser solicitado por el estudiante o su acudiente en cualquier momento, por lo que se debe conservar archivo vivo en la institución educativa donde haya cursado el ciclo lectivo y virtual en la plataforma de notas del MEF Escuela Global.

Este documento debe expresar las notas o calificaciones obtenidas por el estudiante de acuerdo con su nivel de logro de las competencias básicas, en armonía con la escala nacional de valoración de manera que le sea posible trasladarse o ser admitidos en el ciclo inmediatamente superior a otra institución educativa de manera que:

> Por ser el insumo primario que analizará el establecimiento educativo receptor, debe contener la información necesaria para determinar el nivel de desarrollo alcanzado por el estudiante. Si la constancia de desempeño es expedida finalizado el año escolar, esta debe informar claramente si el educando aprobó o no el grado que cursaba. Cuando un estudiante proveniente de otra institución, presenta una constancia de desempeño que certifica la aprobación de un grado, este debe ser matriculado en el siguiente grado del aprobado. Si en la constancia aparece que el estudiante no fue promovido, debe ser aceptado para el grado que debe reiniciar.
>
> Cuando una institución receptora considere que es conveniente realizar un estudio diagnóstico a un estudiante nuevo, para determinar los niveles de desarrollo con los que llega, puede hacerlo, sin acarrear

> ningún costo para el estudiante que ingresa y sólo determinará si el educando necesita actividades de apoyo que faciliten su adaptación para continuar su proceso formativo en la institución que lo acepta. Las evaluaciones diagnósticas no pueden invalidar o modificar la información contenida en las constancias de desempeño, ni posibilitar la ubicación del educando en un grado diferente al que le corresponde. (MEN 2009, 69)

El MEF Escuela Global proporcionará a los estudiantes nuevos el acompañamiento necesario para su proceso de adaptación así como un sistema de capacitación que les brinde la posibilidad de conocer los objetivos y propósitos, la estructura curricular, la estrategia metodológica, el plan de estudios, los procedimientos y estrategias de enseñanza que se aplicarán y el sistema de medición del nivel de aprovechamiento de los aprendizajes, y su articulación al PEI del establecimiento educativo, garantizándole una adecuada socialización y éxitos en su desarrollo académico.

4.6.10.2 Registro escolar

Es el documento en el que se consigna el historial académico de cada estudiante en la plataforma de notas del modelo educativo flexible y la institución educativa donde está matriculado y adelanta su proceso formativo, y del cual se refiere y toma la información

requerida para emitir las constancias de desempeño, conteniendo:

> • Datos de identificación de los o las estudiantes.
>
> • El informe de las valoraciones por cada grado.
>
> • Resultados de los procesos de evaluación adelantados.
>
> • Las novedades que surjan de la evaluación, en especial las que se desprendan de la aplicación de estrategias de apoyo. (MEN 2009, 70)

4.6.10.3 Promoción escolar

Es el reconocimiento que la institución y el MEF Escuela Global hacen a los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, que le habilita para avanzar al ciclo inmediatamente superior en desarrollo del plan de estudios que le permita culminar satisfactoriamente su proceso formativo hasta alcanzar el grado de bachiller.

De acuerdo con los distintos medios y procedimientos para evaluar que establece el sistema de evaluación del modelo y/o la institución educativa, cuya meta principal es diagnosticar los aprendizajes expresados en desempeños de acuerdo con la competencia o área del conocimiento cursada, de la cual se evalúa más que los conocimientos, las capacidades de acción efectiva y la base conceptual de la que se dispone para actuar en la

práctica; según los estándares o desempeños básicos como criterios de evaluación que determinan el nivel de logro que deben alcanzar los estudiantes durante el aprendizaje, que sirvan de elementos de juicio al docente emitir un juicio valorativo durante el proceso formativo y al final del mismo.

Para medir el valor de los criterios de evaluación, el docente utiliza las llamadas herramientas o «instrumentos de evaluación» que recogen datos que evidencian los resultados del aprendizaje, definidas en el diseño curricular.

De acuerdo con las competencias proyectas y desde el enfoque constructivista de la formación por competencias, la valoración del aprendizaje se sustentará en las evidencias de saberes, desempeños básicos y productos académicos, entendidas como pruebas del nivel de logro alcanzado, recogidas durante el procedimiento formativo, las cuales además del logro de las competencias básicas del ciclo lectivo por el estudiante, expresan el derecho a su promoción al ciclo siguiente, o su reprobación por no superar los logros básicos de aprendizaje y necesidad de repetir del ciclo reprobado, la cual se dictaminará con la debida responsabilidad y sin carácter sancionatorio, sino con el fin de facilitar la culminación satisfactoria de su proceso

formativo al estudiante, y no de dificultarle su avance o permanencia en el sistema educativo.

4.6.10.4 Promoción anticipada

De acuerdo con lo dispuesto por el decreto 1290 de 2009, como medida de estímulo y motivación dirigida a estudiantes que, de acuerdo con sus logros académicos y sus ritmos de aprendizaje, demuestran desempeños superiores adelantados al resto de compañeros de sus grupos, por ante la autoridad educativa en cabeza del rector y el consejo académico del establecimiento educativo, en coordinación con la dirección del MEF Escuela Global, y de acuerdo con el estudio que de cada caso se haga de sus rendimientos académicos y del seguimiento a su proceso formativo en ciclos superados, se podrá disponer su promoción anticipada, disponiendo las medidas de apoyo y acompañamiento para los estudiantes que accedan a la promoción, que es posible las necesite para enfrentar un ciclo para el que no estaba preparado inicialmente.

Por otra parte, y teniendo en cuenta que los estudiantes que reprueban un ciclo son susceptibles de tener que repetir temas y competencias que superaron en el ciclo reprobado, pero que hacen parte integral del mismo, motivo por el cual es posible que evidencien niveles de

aprovechamiento más avanzados que sus compañeros que vienen del ciclo inmediatamente anterior, sin que deba considerarse su promoción como una manera de premiar a quien no aprobó las competencias necesarias para superar el ciclo anterior, tratándose siempre del reconocimiento de los niveles de superación por parte del estudiante de las debilidades que pudo tener para perder el ciclo pasado, las cuales en el nuevo ciclo ya no son problema para el aprovechamiento de los aprendizajes, sino que, por el contrario, le han servido de experiencia y saberes previos para superar sus falencias o necesidades educativas.

4.6.10.5 Graduación

Es la superación satisfactoria de las competencias básicas contempladas para acceder a la titulación como bachiller que, en el caso del MEF Escuela Global, y según la modalidad de la institución educativa donde adelante sus estudios, podrá ser académico o técnico, para lo cual debe cumplir con las exigencias y derechos de grado que contemple el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Referencias

Alarcón Lora, Andrés Antonio, Liris Munera Cavadias y Alexander Javier Montes Miranda. 2017. «La teoría fundamentada en el marco de la investigación educativa». *Revista Saber, Ciencia y Libertad* 12, n.º 1: 236-245. e-ISSN 2382-3240.

Álvarez Méndez, Juan Manuel. 2001. *Educar para conocer, evaluar para excluir*. España: Morata.

Arias-Gómez, Jesús, Miguel Ángel Villasís-Keever y María Guadalupe Miranda Novales. 2016. «El protocolo de investigación III: la población de estudio». *Revista Alergia México* 63, n.º 2: 201-206. ISSN 0002-5151.

Arias-Odón, Fidias G. 2019. «Investigación teórica, investigación empírica e investigación generativa para la construcción de teoría: Precisiones conceptuales». Preprint [ResearchGate].

Ausubel, David Paul, Joseph D. Novak y Helen Hanesian, H. 2001. *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*, traducción de Mario Sandoval Pineda, 2.ª ed., original de 1983. México: Trillas. ISBN 9789682413346.

Ausubel, David Paul. 1961. «In Defense of Verbal Learning». *Educational Theory* 11, n.º 1: 15-25.

Ausubel, David Paul. 1983. «Teoría del aprendizaje significativo». *Fascículos de CEIF*, n.º 1: 1-10.

Balcells Junyent, José. (1994). *La investigación social. Introducción a los métodos y las técnicas*. España: Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU. ISBN 84-477-0379-7.

Baque-Reyes, Gabriela Rebeca y Gladys Isabel Portilla-Faican. 2021. «El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje». *Polo de Conocimiento* 6, n.º 5: 75-86. e-ISSN 2550-682X.

Bas Vilizzio, Magdalena y Daniela Guerra Basedas. 2012. «Desarrollo del aprendizaje significativo como base para el ejercicio profesional universitario. El caso de la Facultad de Derecho (Universidad de la República de Uruguay)». *Academia, Revista sobre la enseñanza del derecho* 10, n.º 20, p. 207-17. ISSN 1667-4154.

Bastis Consultores. 2021. «The Universe in Statistics», 22 de agosto. Online-Thesis.

Berelson, Bernard. 1952. *Content Analysis in Communication Research* [Análisis de contenidos en la investigación en comunicación]. Estados Unidos, Glencoe, Ill.: Free Press.

Bricall, Josep María. 2000. «Informe Universidad 2000». España: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).

Buenfil Burgos, Rosa Nidia. 2013. «Eclecticismo y transversalidad en la investigación educativa», Entrevista a Rosa Nidia Buenfil Burgos por Daniel Saur. *Propuesta Educativa*, n.º 39: 5-12. e-ISSN 1995-7785.

Carretero, Mario. 1997. «¿Qué es el constructivismo?». En *Constructivismo y educación*, 39-71. México: Progreso.

Castellanos Simons, Doris; Beatriz Castellanos Simons, Miguel Jorge Llivina Lavigne y Mercedes Silverio Gómez. 2001. *Hacia una concepción del Aprendizaje Desarrollador*, edición Mercedes Mora Carnet. La Habana, Cuba: Centro de Estudios Educacionales del Instituto Superior Pedagógico (ISP) Enrique José Varona.

Castiblanco-Castro, Carolina Andrea. 2020. «Efectos del desplazamiento sobre el acceso a la educación en Colombia». *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación* 10, n.º 2: 297-310. ISSN 2027-8306.

Centro Nacional de Memoria Histórica –CNMH–. 2013. «Basta Ya. Colombia Memorias de guerra y dignidad». Informe general Grupo de Memoria Histórica.

Chávez, Pablo, Javiera Navia, Mario Romero y Braulio Tamayo. 2014. «Aprendizaje Constructivo - Significativo». Trabajo de investigación evaluado por Pilar Mazo, Magister en Ciencias de la Educación, Universidad Mayor.

Circular 07. Orientaciones para la Administración de Programas de Alfabetización y educación básica y media de jóvenes y adultos 7 de abril de 2008.

Cisterna Cabrera, Francisco. 2005. «Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa». *Theoria* 14, n.º 1: 61-71. ISSN 0717-196X.

Coalición Colombia. 2001. *Boletín Pútchipu*, n.º 1. Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia.

Coll, César, Elena Martín, Teresa Mauri, Mariana Miras, Javier Onrubia, Isabel Solé y Antoni Zabala. 1993. *El constructivismo en el aula*. España: Graó.

Coll, César. 1990. «Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza». En *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar,* compilado por César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi, 435-53. México: Alianza. ISBN 9788420686851.

Constitución Política de Colombia de 1991. [Diario Oficial 52.694]. Capítulos I y II, Derechos fundamentales de los colombianos. 10 de marzo de 2024.

Corral Ruso, Roberto. 2003. *Historia de la psicología. Apuntes para su estudio*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.

Correa Mosquera, Deicy y Francisco Alberto Pérez Piñón. 2022. «La transversalidad y la transversalidad curricular: una reflexión necesaria». *Pedagogía y Saberes*, n.º 57: 39-49.

Cortés Salcedo, Ruth Amanda. 2013. «Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea, Colombia 1984-2004». *Pedagogía y saberes*, n.º 38: 63-9. ISSN 0121-2494.

Cruz Rodríguez, Edwin. 2008. «La abolición de la esclavitud y la formación de lo público-político en Colombia 1821-1851». *Memoria y Sociedad* 12, n.º 5: 57-75. e-ISSN 2248-6992.

de Miguel Díaz, Mario, dir. 2006. *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. España: Universidad de Oviedo. ISBN 978-84-8317-546-0.

Decreto 1290, Art. 1-19. [Diario Oficial 47322]. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. 19 de abril de 2009.

Decreto 2888, Art. 1-10. [Diario Oficial 46706]. Por el cual se reglamenta la creación, organización y funcionamiento de las instituciones que ofrezcan el servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano, antes denominado educación no formal, se establecen los requisitos básicos para el funcionamiento de los programas y se dictan otras disposiciones. 31 de julio de 2007.

Decreto 3011, Art. 1-12. [Diario Oficial 43202]. Por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación para adultos y se dictan otras disposiciones. 19 de diciembre de 1997.

Delors, Jacques. 1996. *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Brasilia, Brasil: UNESCO.

Dewey, John. 1975. *Democracia y Educación*. México: Ediciones Morata.

Díaz Perdomo, María Liliana y Nelson Darío Rojas Suárez. 2018. «Educación para la ciudadanía en el posacuerdo». *Eleuthera* 20: 13-34. e-ISSN 2463-1469.

Díaz Valladares, Giovana y María Guadalupe Peñaloza Yáñez. 2015. «La teorización y las técnicas participativas del proceso dialéctico en la educación popular». *Tendencias pedagógicas*, n.º 26: 253-62. ISSN 1133-2654.

Duranti, Alessandro. 2011. «Linguistic anthropology: The study of language as a non-neutral medium». En *The Cambridge handbook of sociolinguistics*, editado por Rajend Mesthrie, 28-46. Reino Unido: Cambridge University Press.

Echeverry Mejía, Sulay Rocío, Jakeline Ramos Flórez y Juliana Uribe Salazar. 2016. «Currículo flexible emergente: como posibilidad educativa incluyente». Tesis de magister en Educación. Universidad Católica de Manizales, Colombia.

Elhami, Ali. (2022). «Conducting an Interview in Qualitative Research: The Modus Operandi». *Mextesol Journal* 46, n.º 1.

Esposito Vinzi, Vincenzo, Laura Trinchera y Silvano Amato. 2010. «PLS Path Modeling: From Foundations to Recent Developments and Open Issues for Model Assessment and Improvement». Capítulo 2 de *Handbook of Partial Least Squares*, editado por Vincenzo Esposito Vinzi, Wynne W. Chin, Jörg Henseler y Huiwen Wang, 47–82. Serie *Springer Handbooks of Computational Statistics*, editado por James E. Gentle, Wolfgang Karl Härdle y Yuichi Mori. Heidelberg, Alemania: Springer. ISBN-e 978-3-540-32827-8. e-ISSN 2197-9804.

Esteban Nieto, Nicomedes Teodoro. 2018. «Tipos de Investigación». República Dominicana, Universidad Santo Domingo de Guzmán.

Fariñas León, Gloria. 2005. *Psicología, educación y sociedad. Un estudio acerca del desarrollo humano*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.

Flórez Ochoa, Rafael. 2005. Pedagogía del conocimiento. McGraw-Hill. ISBN 9789584103581.

Forni, Pablo y Pablo de Grande. 2020. «Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas». *Revista Mexicana de Sociología* 82, n.º 1: 159-89. e-ISSN 2594-0651.

Fuster Guillen, Doris Elida. (2019). «Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico». *Propósitos y Representaciones* 7, n.º 1: 201-29. e-ISSN 2310-4635.

Galagovsky, Lydia R. 2004. «Del aprendizaje significativo al aprendizaje sustentable. Parte 1: El modelo teórico». *Enseñanza de las ciencias* 22, n.º 2: 229-240. e-ISSN 2174-6486.

Galvis Céspedes, Isabel. 2021. «Incidencia del conflicto armado en la educación rural en Colombia». *Conocimiento Semilla*, n.º 6: 60–78. e-ISSN 2744-8436.

García Retana, José Ángel. 2011. «Modelo educativo basado en competencias: Importancia y Necesidad». *Actualidades Investigativas en Educación* 11, n.o 3: 1-24. e-ISSN: 1409-4703.

Gavidia Catalán, Valentín. 2001. «La transversalidad y la escuela promotora de salud». *Revista Española de Salud Pública* 75, n.º 6: 505-16. e-ISSN 2173-9110.

Gildemeister Franco, Martina. 2020. «Formación del pensamiento crítico desde primaria (ciclo IV)». Tesis de licenciatura en Educación. Universidad de Piura, Perú.

Glaser, Barney G. 1992.. *Basic of grounded theory analysis: emergence versus forcing*. Mill Valley, Ca, Estados Unidos: Sociology Press. ISBN 978-1884156007.

Gómez Herrera, José Trinidad y María Antonieta Covarrubias Terán. 2020. «Zona de Desarrollo Próximo (ZDP): características del guía, aprendiz y los procesos psicológicos superiores potencializados». *EDUCAmazônia* 25, n.º 2: 462-90. e-ISSN 1983-3423.

González Bernal, Manuel Ignacio. 2006. «Currículo basado en competencias: una experiencia en educación universitaria». *Educación y Educadores* 9, n.º 2: 95-117. ISSN 0123-1294.

González-Monteagudo, José. 2001. «El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes». *Cuestiones pedagógicas*: *Revista de ciencias de la educación*, n.º 15: 227-46. e-ISSN 2253-8275.

Hernández León, Andrés. 2017. «Resistir desde la escuela: una mirada al desplazamiento forzado y sus relaciones con la educación». Tesis de magister en Educación. Universidad Pedagógica Nacional.

Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y María del Pilar Baptista Lucio. 2014. *Metodología de la Investigación*, 6.ª ed. México D. F.: McGraw-Hill; Interamericana Editores. ISBN 978-1-4562-2396-0.

Hernández-Cueto, Jaquelina Lizet, María del Consuelo Salinas-Aguirre, Sara Margarita Yáñez-Flores y Rosa Argelia Arriaga-Reyes. 2020. «Construcción del concepto de Currículum en los contextos educativos». *Revista Ciencias de la Educación* 4, n.º 12: 1-5. ISSN 2523-2436.

Iowa State University. (s. f.). «The Observation Process». Teaching Observations and Consultations. Center for Excellence in Learning and Teaching.

Ivie, Stanley. 1998. «Ausubel's Learning Theory: An Approach to Teaching Higher Order Thinking Skills». *The High School Journal* 82, n.º 1: 35-42. e-ISSN 1534-5157.

León Gómez, Santiago. 2006. «El Educador. Elementos del derecho a la educación en Colombia».

Ley 1014, Art. 1-4. [Diario Oficial 46164]. De fomento a la cultura del emprendimiento. 27 de enero de 2006.

Ley 1064, Art. 1-8. [Diario Oficial 46341]. Por la cual se dictan normas para el apoyo y fortalecimiento de la educación para el trabajo y el desarrollo humano establecida como educación no formal en la Ley General de Educación. 26 de julio de 2006.

Ley 115. [Diario Oficial 41214]. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994.

Ley 1448, Art. 3. [Diario Oficial 48096]. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. 10 de junio de 2011.

Ley 2294, Eje II, literal C, Meta 1. [Diario Oficial 52400]. Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 «Colombia Potencia Mundial de la Vida». 19 de mayo de 2023.

Lipman, Matthew. 1995. «Moral education higher-order thinking and philosophy for children». *Early Child Development and Care* 107, n.º 1: 61-70. e-ISSN 1476-8275.

Lipman, Matthew. 2001. Pensamiento complejo y educación, traducido por Virginia Ferrer Cerveró, publicado originalmente en 1997. Madrid: Ediciones de la torre. ISBN 9788479601744.

Lipman, Matthew. 2016. *El lugar del pensamiento en la educación*: *textos de Matthew Lipman*, editado y traducido por Manuela Gómez Pérez, textos originales en inglés (*Thinking in Education*, 2.ª ed., Cambridge University Press, 2003 y *Teaching Philosophy on the Eve of the Twenty-First Century*, Ankara, 1998. Barcelona: Octaedro. ISBN 9788499218137.

Lombardini, Simone. 2019. *Planning survey research*, editado por Martin Walsh. Reino Unido: Oxfam GB. ISBN 978-1-78077-954-6.

López Ramírez, Luis Ramiro. 2006. «Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional». *Revista Colombiana de Educación*, n.o 51: 138-59. ISSN 0120-3916.

Madrigal Olmo, Javier, Eva Marino del Amo, Mercedes Guijarro Guzmán y Carmen Hernando Lara. 2012. «Aplicaciones de la regresión de mínimos cuadrados parciales (PLS) a la descripción de fenómenos de comportamiento del fuego estudiados en túnel de combustión». *Cuadernos de la SECF*, n.º 34: 147-51. e-ISSN 2386-836.

Magendzo, Abraham. 2005. «Currículum y Transversalidad. Una reflexión desde la práctica». *Revista Internacional Magisterio*, n.º 16: 28-33.

Martin Martínez, Lady Esperanza, Pablo Andrés Sánchez Camacho y Omar Alejandro Benítez Rozo. 2022. «Una mirada a la educación rural colombiana y a las necesidades educativas de las comunidades rurales locales y de sus habitantes». Capítulo 3 de *De la formación del docente rural en Latinoamérica. Una revisión documental*, editado por Daniel Lozano Flórez y Rusby Yalile Malagón, 135-75. Chiapas, México: Centro regional de formación docente e investigación educativa (CRESUR). ISBN 978-607-8671-78-6.

Martínez Carazo, Piedad Cristina. 2006. «El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica». *Pensamiento & Gestión*, n.º 20: 165-93. ISSN 1657-6276.

Martínez Martínez, Aura, Juan Manuel Cegarra Navarro y Juan Antonio Rubio Sánchez. 2012. «Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la autoevaluación del docente». *Profesorado* 16, n.º 2: 373-86. ISSN 1989-639.

Martínez Rojas, Jhadir Gilberto. 2021. «Análisis de la atención en materia de educación a la población víctima de desplazamiento forzado del municipio de Fusagasugá-en el marco del conflicto armado en el periodo comprendido del 2016 al 2019». Tesis de magister en Ciudadanía y Derechos Humanos. Fundación Universitaria de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Colombia.

Martínez-Martínez, Aurora y Juan Antonio Rubio Sánchez. 2011. «Herramienta para evaluación de competencias docentes para la educación superior». En *Congreso Internacional de Innovación Docente, Cartagena 2011: libro de actas*, realizado en la Universidad Politécnica de Cartagena, los días 6, 7 y 8 de julio, conferencia C-72, 685-96. Cartagena, España: Universidad Politécnica de Cartagena (UPCT). ISBN 978-84-694-5332-2.

Matienzo, Richard. 2020. «Evolución de la teoría de aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior». *Dialektika* 2, n.o 3: 17-26. e-ISSN 2707-3386.

Maureira T. Fernando. 2016. «Estrategia de acompañamiento a establecimientos educacionales vulnerables», 18 de octubre. Educrea.

Medina Lara, Carla Gabriela. 2022. «Fundamentos filosóficos de la propuesta de Matthew Lipman de filosofía para niños (FPN)». Tesis de magister en Filosofía. Universidad del Norte. Colombia.

Meza-Salcedo, Guillermo, Gustavo A. Rubio-Rodríguez, Leidy X. Mesa y Alexander Blandón. 2020. «Carácter formativo y pedagógico de la revisión de literatura en la investigación». *Información Tecnológica* 31, n.º 5: 153-62. e-ISSN 0718-0764.

Ministerio de Educación Nacional. (2006a). «Antecedentes de Políticas Curriculares». Secretaría de Educación de Boyacá. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. 2004. «Educación para cada situación». *Al Tablero*, sección De Coyuntura, n.º 2: 3-6. ISSN 1657-3293.

Ministerio de Educación Nacional. 2005. «Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables». Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. 2006b. *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional. ISBN 958-691-290-6.

Ministerio de Educación Nacional. 2006c. «¿Qué son las Competencias?». Colombia Aprende. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. 2009. «Documento No. 11, Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del decreto 1290 de 2009». Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Basica y Media, Subdirección de Estándares y Evaluación. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. 2010. «Elaboración de los criterios para la evaluación, selección e implementación de Modelos Educativos Flexibles como estrategia de atención a poblaciones en condiciones de vulnerabilidad» [Borrador]. Antecedentes Modelos Educativos Flexibles, elaborado por el Centro de Recursos Educativos para la Competitividad Empresarial, CRECE Ltda. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. 2011. «Los modelos educativos flexibles». Subdirección de permanencia. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. 2013. «Estrategia de acompañamiento a docentes noveles». Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. 2014. «Portafolio de Modelos Educativos». Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. 2017. *Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional. e-ISBN 978-958-785-145-8.

Ministerio de Educación Nacional. 2017. *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional. ISBN 978-958-5443-46-4.

Ministerio de Educación Nacional. 2018. «Plan Especial de Educación Rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz». Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Mogrovejo Ebrahim, Ana Balbina. 2019. «Revisión crítico-analítica sobre el pensamiento crítico en el contexto educativo». Tesis de magister. Fundación Universidad del Norte, Colombia.

Monereo i Font, Carles. 2009. «La autenticidad de la evaluación». En *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*, coordinado por Montserrat Castelló, 9-22. Barcelona: Edebé. ISBN 978-84-236-9576-8.

Monroy-Cárdenas, José Alexander, Jesús María Pineda-Patrón, Héctor Betancur-Giraldo y Daniel Olivera-Paniagua. 2021. «Experiencias pedagógicas para la memoria histórica y construcción de la paz. Repensando la escuela rural en medio del conflicto armado colombiano». *Encuentros* 19, n.º 2: 74-90. e-ISSN 2216-135X.

Moreira, Marco Antonio. 1997. «Aprendizagém significativa: um conceito subjacente» [Aprendizaje significativo: un concepto subyacente], traducción castellana de María Luz Rodríguez Palmero. En *Encuentro Internacional sobre el aprendizaje significativo*: *actas. Burgos (España), 15-19 de septiembre 1997*, coordinado por Marco Antonio Moreira, María Luz Rodríguez Palmero, María Concesa Caballero Sahelices, 17-45. España: Universidad de Burgos. ISBN 84-922382-3-2.

Moreno Bayardo, María Guadalupe. 2005. «Potenciar la educación: Un currículum transversal de formación para la investigación». *REICE* 3, n.º 1: 520-40. e-ISSN 1696-4713.

Mulford, Marelys D., Dalia Isbelia Plata de Plata, Fredy Mestre Gómez y Oscar Torres Yarzagaray. 2022. «Transversalidad y currículo: Estrategias de aprendizaje en Instituciones de Educación Superior colombianas». *Revista de Ciencias Sociales* 27, n.º 4: 160-72. e-ISSN 2477-9431.

Myers, Michael D. 2008. *Qualitative Research in Business & Management*. Estados Unidos: SAGE Publications. ISBN 978-1412921664.

Nieva Chaves, José Antonio y Karina Mendoza Bravo. 2019. «Estrategia pedagógica de formación docente desde una perspectiva desarrolladora». *Revista RECUS* 4, n.º 3: 5-9. ISSN 2528-8075.

Nieva Chaves, José Antonio y Orietta Martínez Chacón. 2019. «Confluencias y rupturas entre el aprendizaje significativo de Ausubel y el aprendizaje desarrollador desde la perspectiva del enfoquge histórico cultural de L. S. Vygotsky». *Revista Cubana de Educación Superior* 38, n.º 1. e-ISSN 0257-4314.

Nussbaum, Martha Craven. 2005. *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.

Oficina de Prensa. 2023. «Proyecto de reforma estatutaria de la educación de Colombia», 12 de septiembre. Presidencia de la República. Bogotá: Colombia.

Oja, Sharon Nodie y Lisa Smulyan. 1989. *Collaborative action research: a developmental approach*. Londo: Falmer Press; New York: Falmer Press.

ONU. 1987. «Nuestro futuro común» (Informe Brundtland).

ONU. 2020. «Educación para todos».

Ortiz Ocaña, Alexander. 2020. «Modelos educativos y tendencias pedagógicas: La pedagogía del amor». Revista Boletín Redipe 10, n.º 3: 89-106. e-ISSN 2256-1536.

Perilla Granados, Juan Sebastián Alejandro, comp. 2018. *Aprendizaje basado en competencias: un enfoque educativo ecléctico desde y para cada contexto*. Colombia: Universidad Sergio Arboleda. ISBN 978-958-5511-32-3.

Perrenoud, Philippe. 2011. *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: J. C. Saéz Editor.

Pin Silva, Willian Rafael, Federico Estrella Gómez, Marcia España Heredia, Alexandra Molina Manzo, Cristina Paola Chamorro Ortega y Silvia Nataly Bejarano Criollo. 2019. «La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) en el estudiante adulto y cómo potenciar su aprendizaje». *Revista Dilemas contemporáneos: educación, política y valores* 6, n.º 2. ISSN 2007-7890.

Pomare Smith, Katia Alcira y Judith Omaira Steele Antonio. 2018. «La didáctica lúdica, mediadora en el aprendizaje significativo». Tesis de magister en Educación. Universidad de la Costa, Colombia.

Pulido, Hernán. 2004. «Flexibilidad Curricular». Seminario Fortalecimiento de la capacidad académica de las instituciones de Educación Superior. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia.

Rada Serpa, Tatiana Ninoska y Myriam Lina Trigo Orsini. 2023. «Partiendo de las teorías clásicas de aprendizaje hacia los aprendizajes praxeológico y profundo». *Revista Educación Superior* 10, n.º 2: 71-79. ISSN 2518-8283.

Ramírez-Díaz, Jose Laurian. 2020. «El enfoque por competencias y su relevancia en la actualidad: Consideraciones desde la orientación ocupacional en contextos educativos». *Revista Electrónica Educare* 24, n.º 2: 1-15. e-ISSN 1409-4258.

Ramírez-Giraldo, María Teresa y Juana Patricia Téllez-Corredor. 2006. «La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX». Serie *Borradores de Economía*, n.º 379: 1-74. Colombia: Subgerencia de Estudios Económicos del Banco de la República.

Resolución 217 A (III) de 1948. Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Declaración universal de los derechos humanos. 10 de diciembre.

Resolución 70/1 de 2015. Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Agenda 2030. Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. 15 de septiembre.

Román Muñoz, Diego, Leydi Adriana Bermúdez Beltrán, Rúber David Córdoba Roséro y Claudia Esperanza Cardona. 2021. «Acerca del conflicto armado y las concepciones de lo alterno y lo diverso en jóvenes estudiantes víctimas del conflicto armado en el Cauca». *Perspectivas* 13, n.º 1: 31-42. e-ISSN 2500-7319.

Romero Medina, Flor Alba. 2012. «Conflicto armado y escuela en Colombia». En *Violencia y educación. Historia de la educación, la pedagogía y la educación comparada*, compilado por Bárbara Yadira García Sánchez, 13-32. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. e-ISBN 978-958-8782-84-3.

Rubio Sánchez, Juan Antonio. 2004. *Manual del formador ocupacional*. España: Nausícaä. ISBN 9788496114593.

Schunk, Dale H. 2012. *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*, traducción de Leticia Esther Pineda Ayala y María Elena Ortiz Salinas. México: Pearson Educación. ISBN 978-607-32-1476-6.

Schunk, Dale H. y Barry J. Zimmerman, eds. 2008. *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Estados Unidos, NY, New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Tedesco, Juan Carlos. 1992. «Estrategias de desarrollo y educación: el desafío de la gestión pública». *Revista Colombiana de Educación*, n.º 24. e-ISSN 2323-0134.

Terán y Contreras, Juan Mamuel, G. Augusto Bolivar Espinoza. 2013. «Derecho económico y justicia. Positivismo, neoclasicismo y transversalidad de las ciencias sociales». *Alegatos*, n.º 84: 385-410. e-ISSN 2007-6916.

Tigse Parreño, Cristian. 2019. «El constructivismo, según bases teóricas de César Coll». *Revista Andina de Educación* 2, n.º 1: 25-8. e-ISSN 2631-2816.

UNESCO. 1998. «Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción». *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 9(2), 97-113. e-ISSN 2610-7759.

UNESCO. 2011. «La educación y los conflictos armados: la espiral mortífera». Capítulo 3 de *Una Crisis encubierta: conflictos armados y educación; Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. París, Francia: UNESCO. ISBN 978–92–3–304191–2.

UNESCO. 2017. *La educación transforma vidas*. París, Francia: UNESCO.

Universidad Arturo Prat. 2016. «Hacia una evaluación auténtica por competencias». Unidad II del curso de Evaluación de los aprendizajes por competencias. Magíster en Educación. Vicerrectoría de investigación, innovación y Postgrado. Chile: UNAP.

Universidad Pontificia Bolivariana. 2008. *La Integralidad Curicular del Sistema U.P.B.* Bogotá: Asamblea Nacional por la Educación.

Valle Olsen, Karina. 2006. «Valor de uso versus valor de cambio». *Revista de la Confederación Estatal de Asociaciones de padres y madres de alumnos*, n.º 86: 34-36.

Vargas, Laura y Graciela Bustillos. 1997. *Técnicas participativas para la educación popular*. Santiago de Chile: Lumen-Hvmanitas.

Velsor-Friedrich, Barbara, Maryse Richards, Lisa K. Militello, Kyle C. Dean, Darrick Scott, Israel M. Gross y Edna Romeo. 2015. «The Impact of Community Violence on School-Based Research». *The Journal of School Nursing* 31, n.º 6: 397-401. e-ISSN 1546-8364.

Vial, Michel y Nicole Caparros-Mencacci. 2007. *L'accompagnement professionnel ? Une méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bélgica: De Boeck Supérieur. ISBN 9782804155186.

Vidal Ledo, María y Marta Pernas Gómez. 2007. «Diseño curricular». *Educación Médica Superior* 21, n.º 2. ISSN 0864-2141.

Villa, Aureliano y Manuel Poblete, dirs. 2007. *Aprendizaje basado en competencias*: *una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao, España: Editorial Mensajero; Universidad de Deusto. ISBN 9788427128330.

Villegas, Crisálida, Nohelia Alfonzo, Sandra Jiménez, Maite Marrero, Claudia Zuriaga, Yesenia Centeno, Alicia Lugo. 2021. *Paradigmas y métodos*. En *Serie Nodo ITC* 2, n.º 3. Venezuela: Fondo Editorial UBA; Universidad Bicentenaria de Aragua. ISBN 978-980-6508-16-3.

Vygotsky, Lev. 1979. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vygotsky, Lev. 1995. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, tomo III de *Lev Semiónovich Vygotsky: Obras Escogidas*. Monografía escrita en 1931. Madrid: Aprendizaje Visor.

Walker Janzen, Walter. 2022. «Una síntesis crítica mínima de las portaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional». *Enfoques* 34, n.º 2: 13-33. e-ISSN 1669-2721.

Webb, Eugene J., Donald T. Campbell, Richard D. Schwartz y Lee Sechrest. (1966). *Unobtrusive Measures: Nonreactive Research in the Social Sciences*. Estados Unidos: Rand McNally. ISBN 978-0528686948.

Wold, Herman. 1985. «Partial least squares». En *Multivariate Analysis to Plackett and Burman Designs*, Vol. 6 de *Encyclopedia of Statistical Sciences*, editado por Samuel Kotz y Norman Lloyd Johnson, 581–91. Estados Unidos: Wiley-Interscience. ISBN 978-0471055532.

Yepes-Cardona, Susana y Elida Giraldo-Gil. 2023. «Narrativas escolares de estudiantes desplazadas por el conflicto armado en Colombia». Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud 21, n.º 2. e-ISSN 2027-7679.

Zapata Maya, Yamile Patricia. 2010. «La formación del pensamiento crítico: Entre Lipman y Vygotsky». Tesis de licenciatura en Filosofía. Pontificia Universidad Javeriana.

Zuluaga Garcés, Olga Lucia. 1987. *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.

Zuluaga Garcés, Olga Lucia. 2005. «Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica». En *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*, por varios autores, 11-69. Bogotá: Magisterio. ISBN 958-20-0830-X.

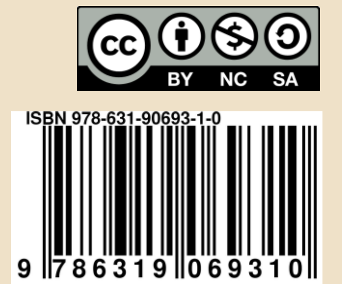
**Esta tabla de referencias cuenta con una versión extendida en la que se incluyen todos sus enlaces. Si quiere consultarla visite* https://doi.org/10.5281/zenodo.13738571

Teoría del Aprendizaje Transformador

Teoría del Aprendizaje Transformador presenta una propuesta innovadora en el campo de la educación para jóvenes y adultos víctimas del conflicto armado en Colombia. Leonardo Alfonso Sánchez Vanegas desarrolla el Modelo Educativo Flexible (MEF) Escuela Global, un enfoque pedagógico basado en competencias que busca responder a las necesidades educativas de una población vulnerable. A través de un análisis riguroso y una metodología mixta, que combina estudios empíricos y técnicas interpretativas, el autor explora cómo la violencia y el desplazamiento han afectado el acceso y la permanencia en el sistema educativo formal.

El libro no solo describe los desafíos a los que se enfrentan estas comunidades, sino que también propone soluciones concretas a través de una educación flexible, adaptada a los contextos rurales y urbanos marginales. En este sentido, el MEF Escuela Global se erige como una herramienta clave para la reconstrucción social y el desarrollo sostenible en el marco del postconflicto. La obra es de particular interés para educadores, investigadores y formuladores de políticas educativas, ya que ofrece una visión integral sobre la importancia de un enfoque educativo transformador que fomente la equidad, la inclusión y el liderazgo comunitario.

Este trabajo aporta una contribución significativa al campo de las ciencias de la educación y la pedagogía en contextos de conflicto y vulnerabilidad social.







ISBN 978-631-90693-1-0